Weber

Die

Pflege nationaler Bildung

durch den

Unterricht in der Muttersprache.

Zugleich eine Darstellung der Grundsätze und der Einrichtung dieses Unterrichts.

Von

Hugo Weber.

Mit dem **ersten** Preise der Diesterwegstiftung in Berlin gekrönte Schrift.

2. Auflage.

Herausgegeben von **Dr. Richard Börner.**

Leipzig.
Verlag von Julius Klinkhardt.
1891.

Muttersprache.

Muttersprache, Mutterlaut,
Wie so wonnesam, so traut!
Erstes Wort, das mir erschallet,
Süßes, erstes Liebeswort,
Erster Ton, den ich gelallet,
Klingest ewig in mir fort.

Ach, wie trüb ist meinem Sinn,
Wenn ich in der Fremde bin,
Wenn ich fremde Zungen üben,
Fremde Worte brauchen muß,
Die ich nimmermehr kann lieben,
Die nicht klingen als ein Gruß!

Sprache, schön und wunderbar,
Ach, wie klingest du so klar!
Will noch inn'ger mich vertiefen
In den Reichtum, in die Pracht;
Ist mir's doch, als ob mich riefen
Väter aus des Grabes Nacht.

Klinge, klinge fort und fort.
Heldensprache, Liebeswort!
Steig' empor aus tiefen Grüften,
Längst verscholl'nes altes Lied!
Leb' auf's neu in heil'gen Schriften,
Daß dir jedes Herz erglüht.

Überall weht Gottes Hauch,
Heilig ist noch mancher Brauch;
Aber soll ich beten, danken,
Geb' ich meine Liebe kund,
Meine seligsten Gedanken
Sprech' ich, wie der Mutter Mund.

Schenkendorf.

Vorrede.

Die vorliegende Schrift verdankt ihre Entstehung einem Preisausschreiben der Diesterwegstiftung. Diese hat bekanntlich den Zweck, „die anregende und geistweckende Methode Diesterwegs unter den deutschen Lehrern zu pflegen". Durch Prämiierung von Abhandlungen und methodischen Schriften, „die im Geiste unseres verehrten Meisters der Pädagogik verfaßt sind", will sie den genannten Zweck erreichen. Im Jahre 1870 stellte sie folgendes Thema zur Preisbewerbung: „Wie ist der Unterricht in der Muttersprache, besonders auch der grammatische, in der Volksschule einzurichten, um die nationale Bildung unserer Jugend nach allen Seiten hin zu fördern?" Nach dem Urteile der Preisrichter und des Kuratoriums der Stiftung hatte aber keine der eingegangenen Arbeiten die gestellte Aufgabe nach allen Richtungen hin gelöst. Das Kuratorium mußte daher von der Erteilung eines Preises absehen. Da es aber bei der Wichtigkeit des zu erörternden Gegenstandes nicht auf die Absicht verzichten wollte, eine entsprechende Lösung der gestellten Aufgabe herbeizuführen, so forderte es im Jahre 1871 die deutschen Lehrer nochmals und zwar unter Erhöhung des Preises zur Beantwortung der Frage auf. Jetzt erst erfuhr der Verfasser etwas von der Preisaufgabe. Mit nur schüchternen Hoffnungen des Gelingens ging er an die Lösung heran. Es entstand die gegenwärtige Schrift. Wenn nun auch dieselbe mit dem ersten Preise gekrönt worden ist, so fühlt doch der Verfasser lebhaft, daß der ihr damit zuerkannte Wert immerhin nur ein relativer

sein kann. Er selbst weiß am besten, wie weit das Vollbrachte hinter dem Gewollten und Gesollten zurückgeblieben ist. Ob der Geist Diesterwegs darin weht, das mögen die freundlichen Leser entscheiden.

Möge dieser Versuch, eine zeitgemäße und höchstwichtige pädagogische Frage eingehend zu beantworten, in der Lehrerwelt freundliche Aufnahme und milde Beurteilung finden. Jedem Lehrer aber, der durch diese Schrift sich veranlaßt fühlen sollte, den Unterricht in der Muttersprache ausgiebiger als sonst zur Pflege nationaler Gesinnungen zu benutzen, drückt im Geiste dankend die Hand

Leipzig, Pfingsten 1872.

Hugo Weber.

Vorwort zur 2. Auflage.

„Kein Unterrichtszweig ist in unserer Schule von größerer Bedeutung als der Unterricht im Deutschen!“ sagt Prof. Hildebrand im Eingange zu seinem geistvollen Buche: „Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule“ ꝛc., und es ist gewiß im höchsten Grade erfreulich, daß die unumstößliche Wahrheit der oben herangezogenen Behauptung gegenwärtig allenthalben, selbst an allerhöchster Stelle, anerkannt und gewürdigt wird. Nur durch gründliche und tiefe Pflege unserer herrlichen Muttersprache, ihrer Eigenheiten und Schönheiten, und nur dadurch, daß wir die deutsche Jugend einführen in die Gefilde unserer klassischen Nationallitteratur, sie mehr als bisher geschehen ist bekannt machen mit deutschen Sitten und Gebräuchen, werden wir wahrhaft vaterländische Gesinnung und Begeisterung und Liebe und Treue zur engeren und weiteren Heimat wecken und lebendig erhalten. In diesem Sinne schrieb der verstorbene H. Weber sein Buch: „Die Pflege nationaler Bildung durch den Unterricht in der Muttersprache“ —, ein Werk, das bei seinem ersten Erscheinen vor beinahe 20 Jahren freundliche Aufnahme und aufmunternde Beurteilung in der deutschen Lehrerschaft fand. Daß das Buch erst jetzt, obgleich zu allen Zeiten und von den verschiedensten Seiten Aufforderungen zu einer Neubearbeitung an Verfasser und Verleger ergingen, zum zweiten Male aufgelegt wurde, hatte seinen Grund in den ausgedehnten litterarischen Arbeiten H. Webers. Wenn der Unterzeichnete es wagt, das vorliegende Werk noch einmal auszusenden, so ist er sich wohl bewußt, daß noch mancherlei

am Inhalte des Buches hätte gestrichen, verändert, ergänzt werden müssen; allein die Pflicht der Pietät gegen H. Weber, seinen hochverehrten Schwiegervater, mußte ihn bestimmen, die Auffassungsweise und Darstellungsform des Autors möglichst zu wahren. Möge das Buch auch in der Neubearbeitung wohlwollende Beurteiler und nachsichtige Freunde finden!

Leipzig-Gohlis, 1891.

Dr. Richard Börner.

Inhalt.

Einleitung.

Der Unterricht in der Muttersprache.

Einleitung.

Die nationale Bildung und ihre Gegensätze.

Der Mensch, als Individuum betrachtet, ist ein Organismus, der aus leiblichen und geistigen, sich im Bewußtsein zusammenfassenden Kräften besteht. Diese Kräfte sind der Qualität nach bei allen Individuen gleich und bilden insofern die wesentlichen Kennzeichen der Begriffe Mensch und Menschheit, aber der Quantität, Mischung und Zusammensetzung nach sind diese Kräfte wiederum verschieden. Diese Verschiedenheiten sind zwar zufällige Merkmale für den Gattungsbegriff, aber wesentliche für den Begriff Individuum. Obgleich alle Individuen untereinander so verschieden sind, daß sich nicht zwei ganz gleich beschaffene auffinden lassen, so weisen doch einzelne Gruppen derselben außer ihren allgemein-menschlichen Merkmalen auch eine Ähnlichkeit in der Mischung und Zusammensetzung ihrer menschlichen Kräfte auf. Solche Gemeinsamkeiten drücken wir durch die Begriffe Familie, Geschlecht, Volk, Rasse aus. Jedes Individuum erhält trotz seiner Verschiedenheit von anderen nicht nur das allgemeine Gepräge der Menschheit, sondern auch noch ein gemeinsames mit einem Bruchteile derselben.

Sehr passend nennen wir ein Volk eine Nation, d. i. Geburt, weil durch die Gleichartigkeit des Angeborenen, d. i. des Volksnaturells, eine Anzahl von Individuen sich von anderen unterscheidet und eben dieser Ähnlichkeit wegen ein Ganzes bildet. Verschieden vom Volksnaturell ist der Volkscharakter, d. i. die Lebens-, Denk-, Empfindungs- und Handlungsweise eines Volkes; er ist das, was sich ein Volk im Laufe der Zeit auf Grund seines Naturells in geistiger Hinsicht erworben hat. Der Nationalcharakter kann gebildet

und anerzogen werden, weil er sich selbst erst bei vorgeschrittener Civilisation als ein Produkt des Zusammenwirkens von Kultur- und Naturelementen, gemeinsamen Staatseinrichtungen und Gesetzen, gemeinsamer Geschichte und Sprache u. s. w. gebildet hat, und da ein jeder durch die Geburt wohl einen Teil der körperlichen und geistigen Dispositionen seiner Nation ererbt, nicht aber den Nationalcharakter, so muß dieser erst durch die dem Volke eigentümlichen Kulturelemente entwickelt und ausgebildet werden. In jeder Nation nehmen die Ideen des Wahren, Guten und Schönen, die ganze Gedankenwelt, noch mehr aber die Formen, in denen sie sich ausprägen, eine Eigenartigkeit, eine individuelle Färbung und Gestaltung an. Jede Nation suchte die allgemeinen, objektiven Gedanken verschiedenartig in Symbolen auszudrücken und festzuhalten. So hat z. B. in der germanischen Welt das Christentum sich anders ausgeprägt als in der romanischen, so haben die Begriffe Ehre und Freundschaft bei den Franzosen andere Werte als bei uns u. s. w. Es entsteht nun eine Frage, die von verschiedenen Personen und in verschiedenen Zeiten verschieden beantwortet worden ist, nämlich die: Soll die Erziehung den Charakter des Individuums unter Berücksichtigung des Nationalnaturells und mittelst der national-individuellen Kulturelemente bestimmt national ausprägen oder soll dieselbe im Individuum ohne Rücksicht auf seine Nationalität nur den Menschen an sich ins Auge fassen und nur das Allgemein- und Reinmenschliche in ihm entwickeln und pflegen?

Wir entscheiden uns für nationale Erziehung und Bildung, denn

1. kann das Individuum, obgleich es Selbstzweck ist, ohne das Ganze seine Bestimmung, zu leben und zu streben, nicht erreichen; es muß darum **mit** der Nation, **in** der Nation und **für** die Nation erzogen werden;

2. kann die Erziehung den durch die gegebenen Rassen- und Nationaltypus weder unbeachtet lassen noch unterdrücken;

3. steht die rechtverstandene nationale Bildung der rechtverstandenen allgemein- und reinmenschlichen nicht entgegen.

Es ist eine ganz irrige Auffassung, wenn man das Wesen des Nationalcharakters in solchen Eigentümlichkeiten sucht, welche nur Folge gehemmter oder gestörter Entwickelung einer Nation sind, wie z. B. der Mangel an allgemein-politischen Interessen, der die Deutschen so lange kennzeichnete oder die grenzenlose Eitelkeit, welche viele Franzosen noch immer zur Schau tragen. Die Grundzüge eines Nationalcharakters bestehen im wesentlichen aus allgemein-menschlichen Eigenschaften, aus Tugenden sowohl, als auch aus Schwächen und Fehlern, die aber durch die Natur und Geschicke des Volkes nicht nur ein bestimmtes Gepräge, sondern auch verschiedene Grade der Ausbildung erhalten haben. Aufgabe der Nationalbildung kann nun nicht sein, die Fehler im Charakter fortbestehen zu lassen. Einseitigkeiten und Schwächen, die infolge eigentümlicher Bildungsphasen einer Nation anhaften, sollen vielmehr durch eine Charakterbildung überwunden werden, die darauf ausgeht, diese Mängel zu beseitigen, die vorhandenen allgemein-menschlichen Tugenden zu stärken, doch so, daß das nationale Gepräge derselben nicht verwischt wird.

Die „allgemeine Menschenbildung" ist nicht so zu verstehen, als gehe sie auf Erziehung absoluter Menschen, die ja nur begrifflich vorhanden sind, aus; sie will vielmehr bei der Herausziehung des idealischen Menschen, der nach Schiller der Anlage und Bestimmung nach in jedem individuellen Menschen schlummert, das Menschliche betonen, nichts gewaltsam in die Menschennatur hineinzwängen, sondern nur auf die naturgemäße harmonische Entwickelung derselben bedacht sein, die Tugenden pflegen, die Fehler unterdrücken, will nicht den höheren Begriff Mensch den niederen, immer mehr oder weniger mit Schwächen und Unvollkommenheiten zu denkenden Begriffen Protestant, Katholik, Jude, Deutscher, Franzose, Italiener ꝛc. opfern. Solcher allgemeinen Menschenbildung, wie sie die deutsche Pädagogik namentlich seit Pestalozzi fordert, will und darf die echte nationale Bildung nicht widersprechen; auch ihr muß der Begriff Mensch das Korrektiv sein für den Begriff Deutscher ꝛc.; sie hat ihr Ziel erreicht, wenn die Begriffe Mensch und Deutscher sich möglichst decken; sie will dieses Ziel erreichen, indem sie das Volksindividuelle berücksichtigt und so entwickelt, daß sie die Nation von den andern durch größere Zahl und höhere Grade allgemein-

menschlicher Tugenden unterscheidet. Und in der That wird diejenige Nation, die alle Richtungen menschlicher Thätigkeit zu höchster Vollkommenheit ausbildet, die vor allem auf eine möglichst allseitige, freie und kräftige Entwickelung des Geistes und Charakters, aber nicht auf ein Fortbestehen und eine Hätschelung ihrer Einseitigkeiten und Fehler ausgeht, sondern nur den Zweck aller Menschenbildung auf Grund des Nationalindividuellen, das ja zum Teil als ein von der Natur Gegebenes nicht unbeachtet bleiben kann, verfolgt, unter allen Nationen am höchsten stehen, zum energischen Eingreifen in den allgemeinen Kulturfortschritt am fähigsten sein, ja, es wird ihr die Führung der anderen von selbst zufallen.

Die nationale Bildung hat noch eine andere Berechtigung als die, welche aus dem allgemeinen Begriffe Bildung hergeleitet werden muß. Der deutsch-französische Krieg hat uns den Beweis geliefert, daß eine Nation eine andere in ihren Kulturbestrebungen aufstören und in ihrer gesamten Entwickelung hemmen kann, sei es, um sich an die Spitze der Civilisation zu schieben, oder auch, um sich an derselben zu behaupten, wenn sie wahrnimmt, daß ihr andere vorauszueilen im Begriffe sind. Der Kampf ums Dasein, der in der Natur sich überall zeigt, indem sich das vollkommener organisierte Wesen an die Stelle des minder vollkommnen zu setzen bemüht ist, ist auch das herrschende Naturgesetz bis heute noch unter den Völkern.

Will aber eine Nation sich nicht in ihrem Eifer für Hebung der Gesittung und des Wohlstandes gehemmt sehen, will sie die ihr wie jeder anderen zufallende Aufgabe, die allgemein-menschlichen Ideen des Guten, Schönen und Wahren in ihrer nationalen Ausprägung, in ihren nationalen Symbolen und berechtigten Eigentümlichkeiten herauszubilden und zum allgemeinen Bewußtsein zu bringen, ohne Störung lösen, so muß sie eine Macht bilden, um jeden Angriff auf ihre Kultur, ihre Stellung und Freiheit abweisen zu können. Diese Macht erlangt zwar eine Nation zunächst durch Beförderung der allgemeinen Geistesbildung, durch welche die Leistungsfähigkeit und Kraft des Volkes erhöht und dargestellt wird, aber so groß die Summe derselben sein mag, feindlichen Angriffen gegenüber bleibt sie dennoch unwirksam, wenn sie nicht durch Einheit und Einigkeit zusammengehalten wird. Einheit und Einigkeit und

mithin Macht sind aber nur da vorhanden, wo die Geistesbildung zugleich darauf ausgeht, das nationale Bewußtsein, das Gefühl der Zusammengehörigkeit zu wecken und die Verpflichtung zur Erhaltung der Stellung, zur Erfüllung der Mission der Nation beizutragen, jedes Individuum lebhaft und zwingend empfinden zu lassen.

Bei der nationalen Bildung sind daher zwei Momente ins Auge zu fassen. Sie strebt an

1. die allgemeine Menschenbildung mit besonderer Berücksichtigung des Volksnaturells und der nationalen Kulturelemente, um den Nationalcharakter immer mehr zu veredeln und ihn so auszubilden, daß er an allgemein-menschlichen Tugenden immer reicher und stärker werde;

2. die Erweckung, Belebung und Befestigung des Gefühls der Volkseinheit, der Zusammengehörigkeit aller Stämme eines Volkes unter sich, des Bewußtseins gemeinsamen Strebens, Denkens, Handelns und Empfindens, um durch Einheit und Einigkeit die nationalen Güter, Freiheit und Wohlstand, zu erhöhen und sicher zu stellen.

Der nationalen Bildung steht die **kosmopolitische** und die **konfessionelle Bildung** entgegen.

Dichter, Philosophen und insbesondere das Volk der Dichter und Denker sind immer kosmopolitische Schwärmer gewesen, die in ihrem Denken vom Individuum sofort zur Gattung sprangen und als gesellschaftliches Ideal die allgemeine Menschenverbrüderung, die allein den Frieden und die wahre Freiheit gewährleiste, verehrten. Wir gestehen zu, daß dieses ein schönes, den Menschengeist ehrendes Strebeziel ist, daß das Herz auch uns freudiger schlägt bei dem Gedanken an eine Zeit, in welcher die Menschen im Frieden vereint alle als Brüder und Schwestern einträchtig beieinander wohnen, nur edlen, menschenwürdigen Strebungen hingegeben, alle Kraft nur auf die Beherrschung der Natur verwendend, alle Gedanken auf das innere und äußere Wohlsein des Individuums richtend. Jedoch ein Blick auf die thatsächlichen Verhältnisse ernüchtert uns sofort, schreckt den Traum zurück und verweist seine Verwirklichung in eine ferne,

ferne Zukunft.*) Wohl hat der Kosmopolitismus seine Berechtigung; denn der Mensch soll sich dem Menschen als solchem verwandt fühlen. Aber die Gelegenheit ist verhältnismäßig selten, wo der einzelne für die gesamte Menschheit wirken kann. Praktisch ist das Weltbürgertum eine Chimäre, denn in der Regel ist die Stätte des Wirkens für den Menschen nur die Nation, der er angehört, oder ein meist kleiner Bruchteil derselben. Der Kosmopolitismus existiert daher meist nur in der Idee und ist in seinem Wesen oft nichts anderes als eine Art des Egoismus, der sich im besten Falle schmeichelt, berufen zu sein, für die Menschheit zu wirken und sich in der Vorspiegelung dieser utopistischen Aufgabe den möglichen Leistungen in beschränkterem Kreise entzieht. Der Kosmopolit verflüchtigt sich in das Universum, der Egoist schwindet in einen Punkt zusammen, die rechte Stellung des Menschen ist dahin. Gefunden wird diese nur innerhalb der Nation und durch nationale Gesinnung, die zwischen der engherzigen egoistischen und der sich verflüchtigenden kosmopolitischen die rechte Mitte hält. Frei will der Mensch sein, aber er will nicht **allein** frei sein (was auch an sich eine Unmöglichkeit wäre), er will mit seinen Landsleuten frei sein, er will eine freie und starke, folglich einheitliche Nationalität, die allein die individuelle Freiheit zu schätzen vermag. Die Schillerschen Mahnungen: „Lebe im Ganzen, immer strebe zum Ganzen, schließ an ein Ganzes dich an!“ und „Ans Vaterland, ans teure schließ dich an, da sind die Wurzeln deiner Kraft!“ beziehen sich auf die Nation. Sie ist das Ganze, der einzelne von ihr ein Teil, ein Glied oder wie Fr. Fröbel, im richtigen Gefühl des Bedürfnisses der persönlichen Freiheit, zu sagen pflegte, ein Glied-Ganzes, ein organisches, harmonisches Glied am Leibe der Gesamtnation. Bei ruhiger Erwägung der Thatsachen kann man folgende Gedanken kaum abweisen.

*) „Die Idee eines Weltstaates ist nicht nur unwahrscheinlich, sondern unmöglich. Der Unterschied der Rassen, der Unterschied der Kultur, des Dichtens, Denkens und Trachtens der Völker schließt soviel heterogene Elemente in sich, daß der Gedanke, einen Gesamtstaat bilden zu wollen, dem Experiment gleichen würde, Taube und Habicht in einen Käfig zu sperren.“ Aus: „Über den ewigen Frieden.“ Vortrag des Geh. Hofr. Prof. Dr. Friedberg im Kaufmännischen Verein zu Leipzig.

Es ist ein unabänderliches Naturgesetz, daß ohne Gegensätze und ohne Kampf die Fortentwickelung und Erhaltung aller Lebewesen unmöglich ist. Auch das Menschen- und Völkerleben scheint diesem Gesetze unterworfen und der Fortschritt von niederen zu höheren Kulturzuständen durch Herausbildung von nationalen Gegensätzen und durch Kampf ums Dasein, der jedoch immermehr einen sittlichen und geistigen Charakter gewinnen soll, bedingt zu sein.

Ferner ist es eine unleugbare, durch die Erfahrungen aller Zeiten tausendfach erhärtete und jedenfalls in Rechnung zu ziehende Thatsache, daß Gegensätze unter den Nationen in auffälliger Schärfe vorhanden waren und noch vorhanden sind. Zwar hat die Geschichte gelehrt, daß, je höher die Kultur steigt, die Nationen sich destomehr einander nähern, daß die Gegensätze mit dem Fortschritte der allgemeinen Bildung von ihrer Schroffheit etwas verlieren, daß die abstoßende, ausschließende und feindselige Stellung, welche der Nationalitätseifer den einzelnen Nationalitäten gegenüber einnimmt, auf die Dauer unmöglich und nur ein Zeichen mangelhafter und einseitiger Kultur ist, daß alle Fortschritte in Industrie, Handel und Ackerbau, daß alles Arbeiten für wissenschaftliche, moralische und religiöse Interessen, welche auf ein humaneres und befriedigenderes Zusammenwirken aller Völker gerichtet sind, kosmopolitischen Charakter annehmen, daß mit den Graden der steigenden Kultur und insbesondere mit der Ausdehnung des Verkehrs die kosmopolitische Denkungsart im allgemeinen zunimmt; aber man vergesse dabei nicht, daß, bei aller Annäherung der Nationen in geistiger und materieller Hinsicht, dieselben ihre Ursprünglichkeit und Besonderheit nicht aufgegeben haben, daß die Neigung, dies zu thun, keineswegs sehr verbreitet ist, daß ein internationaler Austausch der Ideen, eine Gemeinsamkeit menschlicher Bestrebungen erfahrungsmäßig möglich ist, ohne daß die Nationen ineinander zu verschwimmen nötig hätten, daß jede derselben vielmehr das Bestreben zeigt, ihre verlorenen Teile wieder an sich zu ziehen und die in staatlicher Hinsicht gelockerten und versprengten wieder enger zusammenzuschließen. Wir wollen uns freuen, wenn sich die Völker in der Richtung ihres Strebens, in ihren Zielpunkten und Idealen nähern,

aber unsere Eigenart, die uns eigentümlichen Erscheinungs- und Daseinsformen, die sich nach der Verschiedenheit des Angeborenen, der Wohnsitze, des Klimas, der Beschäftigungsweise und Geschichte richten, wollen wir darum nicht aufgeben.

Wer aber kosmopolitisch erziehen und bilden will, muß folgerichtig auf Vernichtung der Volksindividualität ausgehen. Dies ist aber nicht nur ein ebenso großes Unrecht, wie die Unterdrückung der Individualität des Individuums, sondern auch ein Widerspruch des Begriffes Bildung, denn dieser setzt die Berücksichtigung der Individualität ebenso notwendig voraus wie der Ackerbau die Rücksicht auf Klima und Boden.

Ein Zusammenschluß der Völkerfamilien zu einer Menschheitsfamilie könnte nur durch eine vollständige Umwälzung aller jetzigen Staatseinrichtungen und gesellschaftlichen Zustände, durch Ausrottung der Sprachen und durch zwangsweise Einführung einer Weltsprache, durch Blutmischungen, durch planmäßige Kreuzung und Züchtung möglich gedacht werden. Wer hat wohl je einmal im Ernste an die Ausführbarkeit eines solchen Traumes gedacht? Zwar sind Versuche gemacht worden, eine Weltsprache zu schaffen*), zwar versuchen die internationalen Ge-

*) Wir erinnern an das neueste, vor kurzem im „Leipz. Tagebl." angekündigte Werk auf diesem Gebiete: Eine Gemeinsprache der Kulturvölker. Von Dr. Alberto Liptay. Leipzig, F. A. Brockhaus, 1891. Der Rezensent sagt: „Der Verfasser dieser Schrift, Marinearzt in chilenischen Diensten und gegenwärtig als Attaché der chilenischen Naval-Kommission in Europa weilend, wurde, wie er sagt, durch Kenntnisnahme von Schleyers „Volapük" zum Nachdenken über die Ausführbarkeit einer Gemeinsprache angeregt. In der Vorrede teilt er mit, wie er während eines Feldzuges in unwirtbaren Gegenden von Inner-Peru in schlaflosen Nächten zwischen Riesenkaktusstauden liegend sein allgemeines Sprachsystem sich erdacht habe. Er hat es zunächst in spanischem Gewande veröffentlicht unter dem Titel: „La lengua católica" u. s. w., das will nicht etwa sagen „katholische", sondern „allgemeine" oder „Weltsprache". Sein erstes nach dem Erscheinen des Buches war es, dasselbe dem berühmten Sprachforscher, dem Oxforder Professor Max Müller, zur Begutachtung vorzulegen. Müller richtete darauf einen dankenden Brief an den Verfasser, worin er in höflichen Wendungen dessen Bestrebungen lobt und zum Schlusse sagt: „Ich glaube, daß eine katholische Sprache, wie die Ihrige, für den Verkehr sehr nützlich sein wird — wird sie jedoch je den

sellschaften eine europäische Republik zu gründen, aber man verlacht mit Recht namentlich die letzteren als Schwärmer, weil sie mit der historischen Entwickelung brechen wollen und, um ihre Hirngespinste zu verwirklichen, brechen müssen. Jeder Kulturzustand wächst aus dem vorhergehenden allmählich und organisch heraus und will nicht durch gewaltsame Mittel, sondern durch die stetige Hebung der Bildung gefördert sein. Im Treiben der internationalen Demokraten liegt der große Widerspruch, daß sie, um die Rechte der Einzelindividuen zu wahren, die Rechte der Völkerindividuen, die eben so heilig sind als jene, aufgeben wollen. An diesem Widerspruche werden alle ihre Versuche zur Herstellung einer internationalen Republik, so gut sie auch von einigen gemeint sein mögen, scheitern. Die Herstellung und Erhaltung wahrhaft demokratischen Staatslebens ist nur innerhalb einer in sich abgeschlossenen und nicht nach allen Himmelsrichtungen sich verlierenden Nation denkbar.

Weiter lehrt die Erfahrung, daß die Nationen keineswegs in der Kulturentwickelung gleichen Schritt gehalten haben und auch nicht halten werden, daß jede zur Zeit einen anderen Kulturzustand aufweist. Die erste Bedingung zu einer haltbaren und gerechten Verschmelzung der Nationen zu einem Weltbürgertume und Allerweltsstaate, in dem doch alle gleiche Rechte und Pflichten erhalten müßten und keine zu einem Helotentume verurteilt sein

---

Platz einer wirklichen lebenden Sprache einnehmen? Ich bezweifle es in Anbetracht der menschlichen Natur. Doch wenn es jemals möglich sein sollte, Millionen von Köpfen unter eine Haube zu bringen, so glaube ich, daß Ihr Vorschlag die besten Aussichten auf Erfolg haben wird.“ Der Schluß dieses Max Müllerschen Briefes hat natürlich keineswegs abkühlend auf die Begeisterung des Verfassers für sein hohes Ziel, eine Gemeinsprache zu schaffen, gewirkt, doch wird durch diesen Schluß so recht deutlich die Lage gekennzeichnet, in welcher sich die Liptaysche Gemeinsprache so gut wie jede andere den Millionen von Köpfen gegenüber befindet, welche unter einen Hut zu bringen wären. „Ich bezweifle es“, sagt Max Müller, „in Anbetracht der menschlichen Natur.“ Und solange Menschen Menschen bleiben werden, wird es mit der „Gemeinsprache“ sicher seine guten Wege haben. Man kann wohl annehmen, daß, wenn eines schönen Morgens durch höheren Einfluß alle Menschen plötzlich eine solche Gemeinsprache sprächen, es doch in höchstens der Zeit eines Jahres mit dem „internationalen Verständnis“ schon sehr schlimm aussehen würde.“

dürfte, fehlt, weil eine annähernd gleiche Durchschnittsbildung der Völker nicht vorhanden ist. Eine solche aber herbeizuführen, würde nicht nur als unmöglich sich erweisen, sondern auch eine Ungerechtigkeit, ja ein Verbrechen an den fortgeschrittenern sein; denn nur durch Hemmung der geistigen Entwickelung einiger Völker könnten die andern auf die gleiche Höhe gebracht werden.

Wir sagen daher: Jede auf Kosmopolitismus berechnete Bildung entnationalisiert; sie lehnt sich gegen die Volksnatur auf, erzeugt Karikaturen, verflacht die Gesinnungen und Gefühle, verwirrt die Gedanken; sie macht heimat- und ruhelos, erweckt Weltschmerzelei, zersplittert die Sinne und Gedanken, raubt dem Individuum den innern Halt, verrückt ihm den festen Standpunkt, von welchem aus jede menschliche Thätigkeit ausgehen muß, ertötet die Thatenlust durch die maßlose Erweiterung des Horizonts seiner Interessen. Ja, der Kosmopolitismus wird zur moralischen Entartung, wenn er zum Deckmantel der Gleichgiltigkeit gegen die speziell vaterländischen Interessen wird und zur Unbereitwilligkeit führt, dem Vaterlande in Zeiten der Not und Gefahr die gebührenden Opfer zu bringen.

Die internationalen Erziehungsanstalten wirken daher auch gewöhnlich, weil die erziehlichen Maßnahmen nicht genügend auf Individualisierung ausgehen können, vielmehr auf Verleugnung des Nationalindividuellen hinstreben, unsittlich und unnatürlich zugleich; sie versuchen wohl die Vermischung und Vernichtung der nationalen Unterschiede, aber es gelingt ihnen nur sehr selten; immer wird der Franzose die anderen Völker für sein „schönes Frankreich", der Engländer für die „Meerbeherrscherin", der Deutsche für sein „liebes Vaterland" gewinnen wollen, um nur selbst nichts von seinem Nationalindividuellen aufgeben zu müssen. Die internationalen Institute illustrieren nur den alten Erfahrungssatz: Naturam expellas furca, tamen usque recurret.

Eine Lehre der Geschichte ist ferner, daß die Gesinnungen und Stimmungen eines ganzen Volkes noch tausendmal weniger berechenbar sind als die des einzelnen Menschen.

Ein Ereignis, ein Mann kann hinreichen, um inmitten des friedlichsten kosmopolitischen Strebens die Losung zur Sammlung unter den nationalen Fahnen zu geben und einen Kampf zu ent-

zünden, in dem es sich um die heiligsten Güter, um die Freiheit und die Ehre handelt. Wehe dann der Nation, die durch ihre kosmopolitische Zerfahrenheit sich selbst verloren hat! Um ihre Unabhängigkeit und Selbständigkeit ist es geschehen; andere werden sie aufsaugen; ihre Rolle auf der Weltbühne ist ausgespielt; ihr Konto im Buche der Geschichte wird Klio streichen.

Darum wünschen wir, daß jede Nation fortfahren möge, ihre nationalen Eigentümlichkeiten, die ja so tief durch den bewohnten Boden, durch Abstammung und Vergangenheit begründet sind, zu bewahren, daß jede Nation mit der anderen in jenen edlen Wettstreit treten möge, durch welchen der wahre Fortschritt der Menschheit zu höheren Zielen hin bedingt ist. Unsterblich und zum wahren Träger des Geistes der Menschheit wird aber diejenige Nation werden, welche die nationale Bildung nicht in Widerspruch setzt mit der wahren Menschenbildung, die die Errungenschaften ihrer Kultur anderen ebenso freudig zukommen läßt, wie sie das Gute anderer Nationen anerkennt, in sich aufnimmt und nach ihrer Weise national um- und ausprägt, die jene glückliche Harmonie zwischen Nationalität, Humanität und Universalität gefunden hat, die allein die Volksunsterblichkeit sichert.

Da die nationale Bildung die Aufgabe hat, die Glieder eines Volkes mit dem lebendigen Bewußtsein des Einsseins zu erfüllen, so muß sie diejenigen Elemente, die das Gefühl der Volkseinheit erschweren und geeignet sind, unter den Gliedern Trennung und Feindschaft hervorzubringen, möglichst wirkungslos zu machen suchen. Nichts aber ist einem nationalen Zusammenschlusse hinderlicher als Getrenntsein eines Volkes in religiöser Beziehung, zumal wenn die einzelnen Konfessionen noch den Anspruch erheben, in ihren religiösen Erkenntnissen unfehlbar zu sein und in der Meinung leben, die Staatsverhältnisse beeinflussen, die Volksbildung konfessionell ausprägen und durch Bekenntnisformeln Schranken setzen zu müssen, welche die Einheit und Einigkeit in religiösen Beziehungen zur reinen Unmöglichkeit machen. In der gerechten Würdigung des Umstandes, daß die verschiedene konfessionelle Ausprägung der Bildung ein volles Nationalgefühl nicht aufkommen

läßt, daß sie dem Triebe nach Wahrheit Dämme setzt, die religiöse Freiheit lahm legt, der Intoleranz und dem gegenseitigen Mißtrauen Raum giebt, der Entfremdung und dem Hasse Vorschub leistet, halten wir die Konfessionsschulen für unzeitgemäße, für inhumane und antinationale Bildungsanstalten.*)

Wir fordern die konfessionslose Volksschule.**) Sie will auf das Einende in den religiösen Erkenntnissen und Bekenntnissen

---

*) Vergl. hierzu: Die Konfessionsschule und ihre Konsequenzen. Von Dr. H. Keferstein. 2. Aufl. Wien und Leipzig. A. Pichlers Witwe u. Sohn. Buchhandlung für pädagog. Litteratur und Lehrmittel-Anstalt.

**) Aus Frankfurt a. M. ist vor kurzem eine Petition an das Abgeordnetenhaus abgegangen, es möchten in das neue Volksschulgesetz Bestimmungen aufgenommen werden, welche die Erhaltung des simultanen Charakters des Frankfurter Schulwesens gewährleisten: „Die konfessionell gemischte Bevölkerung und die Entwickelung des gesamten bürgerlichen Lebens unserer Stadt weisen mit Notwendigkeit auf die Erhaltung unseres Simultanschulwesens hin. Der konfessionelle Friede ist in dieser Zeit immer gewahrt geblieben, und unser Schulwesen ist unter Leitung der städtischen Schulbehörde und unter Mitwirkung zahlreicher Bürger aller Stände und aller Konfessionen, wie allgemein anerkannt wird, zu hoher Blüte gelangt."

Auch in Wiesbaden hat am 29. Dezember vorigen Jahres eine große Volksversammlung stattgefunden, in welcher nach Vorträgen des Geh. Rats v. Reichenau, sowie der Landtagsabgeordneten Wißmann und Dr. Grimm eine Petition an den Landtag um Erhaltung der nassauischen Simultanschule beschlossen wurden. — Wie Direktor Pache gelegentlich eines Vortrages, den er Mitte März dieses Jahres im Leipziger Lehrerverein über seinen Ausflug nach Süddeutschland hielt, mitteilte, ist das charakteristische Merkmal der hessischen Schulgesetzgebung, daß sie in striktester Weise das Simultanschulwesen durchgeführt habe. Neue Konfessionsschulen dürfen unter keinen Umständen gegründet werden. Der Friede unter der Bevölkerung ist dadurch wesentlich gefördert worden. Auch zwischen Geistlichen und Lehrern besteht ein angenehmes Verhältnis. Der Geistliche, der den Religionsunterricht erteilt, kommt als Lehrer in die Schule, nicht als Inspektor. Die Bezirksschulinspektoren sind zum größten Teile aus dem Volksschullehrerstande hervorgegangen und haben allein die technische Aufsicht über die Schulen. Der Schulausschuß wird aus dem Bürgermeister, dem Geistlichen jeder Konfession, dem ältesten Lehrer und einigen Vätern gebildet. In Orten mit gegliederten Schulen haben sämtliche Oberlehrer Sitz und Stimme im Schulausschuß.

Dagegen lasen wir wenige Monate früher aus Breslau: Die Provinzial-

und nicht auf das Trennende den Ton legen; sie will die Religion als das, was sie ihrem innersten Wesen nach ist, nämlich als eine von Ahnungen der Größe, Liebe und Weisheit Gottes geweihte, von Liebe zu Gott und den Menschen erfüllte und für Aufrechthaltung der sittlichen Weltordnung begeisterte Stimmung des ganzen inneren Menschen, die unabhängig von trennenden Dogmen sich erzeugt betrachten; sie will durch eine größere Vertiefung des Gemüts, durch Achtung des individuellen Glaubens, durch Übergehung aller Dogmen, welche die Gewissen beschweren, das Denken einbannen und nur hierarchischen Gelüsten ihre Entstehuug zu verdanken haben, der Gründung einer Nationalkirche Boden bereiten.

Kurz — die „konfessionelle Bildung" ist nicht wahre Bildung, weil sie, das Recht des Individuums auf eigene Überzeugung mißachtend, in die Menschennatur eine selbstgerechte, das fortgesetzte Streben nach Wahrheit hindernde Glaubensseligkeit hineinpflanzt und nicht auf die harmonische Entfaltung aller Anlagen ausgeht, weil sie vergißt, daß das Christentum nicht Selbstzweck, sondern nur Bildungsmittel ist, daß ein Mensch wohl menschliche, allenfalls deutsch-menschliche, romanisch-menschliche rc., nie aber konfessionelle Anlagen und Bestimmungen durch seine Geburt erhält: die konfessionelle Bildung ist Dressur.

Es widerspricht die konfessionelle Bildung nicht nur der wahren Menschen-, sondern auch der Nationalbildung; denn sie verschärft die Gegensätze innerhalb eines Volkes und hemmt dadurch die nationale Entwickelung, sie stellt den Begriff Kirche höher als den des Staates, die Konfession über die Nation, verlegt ihren Schwerpunkt über die heimatlichen Berge (ultra montes) hinaus oder sucht ihn in der engen Gemeinde der Orthodoxen. Schlagt die Geschichte auf, und ihr werdet tausendfach bestätigt finden, daß die Nationen immer durch die religiösen Spaltungen

---

synode sprach die Erwartung aus, daß die Generalsynode in den auf die Selbständigkeit der Kirche gerichteten Bestrebungen unentwegt fortfahre, und drückte den kirchlichen und Schulbehörden ihren Dank aus für deren erfolgreiche Arbeit zur Versorgung evangelischer Schulkinder mit konfessionellem Religionsunterricht und zur Errichtung konfessioneller Schulen."

in ihrer Entwickelung aufgehalten, in ihrer Macht geschwächt, ja, ihren Feinden überliefert worden sind!

Die von seiten der verschiedenen Kirchen gepflegte konfessionelle Bildung ist mithin unberechtigt, ja verwerflich, weil sie Friede und Eintracht stört, Fortschritt und freie Gedankenbewegung hemmt, das Wohl des einzelnen Menschen, wie das des großen Ganzen, das Nationalwohl, erschwert.

Charakter und nationale Bildung des deutschen Volkes.

Von einer Nationalbildung in dem vollen Sinne des Wortes, wie wir ihn oben festgestellt haben, konnte lange in Deutschland nicht gut die Rede sein, obgleich die erste Bedingung zur wahren nationalen Bildung, die Beförderung der allgemeinen Geistesbildung, in Deutschland wie bei keinem Volke vorhanden war. Wir fühlten uns eben nicht als ein Volk; wir bildeten keine Nation im eigentlichen Sinne, versäumten daher vielfach, die Bildung möglichst durch die eigenen Kulturelemente, durch gründliche Kenntnis der Sprache, Litteratur, Geschichte und Natur des Vaterlandes herbeizuführen, das Gefühl der Volkseinheit zu wecken und im Bewußtsein zu erhalten. Zu den Gegnern nationaler Bildung und Gesinnung, dem Kosmopolitismus und Konfessionalismus, gesellte sich bei uns noch der Partikularismus. Doch wollen wir uns nicht zu hartem Tadel hinreißen lassen. Der Gang unserer Entwickelung ist und war ein eigenartigerer wie der anderer Nationen. Die Vielartigkeit der deutschen Stämme, die Politik des Mittelalters, die Abnahme der Kaiserherrlichkeit, die Zunahme der Macht der ursprünglichen Lehensträger, insbesondere das Streben der Fürsten nach Selbstherrlichkeit, die Spaltung in religiöse Parteien machten unsere Kleinstaaterei möglich und unterstützten die Zersplitterung der, wenn geeint, so starken nationalen Kraft und Macht. Mit der Abnahme einer starken Centralgewalt nahm das Nationalgefühl wie auch das Selbstgefühl ab. Wir wollen uns hier nicht weiter in die Geschichte verlieren. Jeder Deutsche weiß, wie der Mangel eines nationalen

Zusammenschlusses uns mehrfach dem Auslande preisgab, anderen Nationen das scheinbare Recht lieh, uns verächtlich zu behandeln, wie in der Not endlich das Gefühl der Nationaleinheit wieder erwachte und in den Freiheitskriegen zur hellen Flamme aufloderte, die leider nur zu bald durch die eigennützige selbstsüchtige Politik der deutschen Fürsten, in sich selbst verglühend, zurücksank. Die deutsche studentische Jugend und eine Schar edler, Freiheit und Einheit liebender Männer nährten jedoch, trotz des Verbotes und der Verfolgungen von seiten einzelner Regierungen, die in dem Erstarken des Nationalbewußtseins eine Bedrohung ihrer Existenzen erblickten, das heilige Feuer nationaler Begeisterung, gaben die Parole Freiheit, Einheit und Einigkeit aus und hielten sie unter den größten Bedrängnissen fest. Die Versuche des Volkes, seine Ideale durch Kampf und Trotz gegen die Regierungen zu verwirklichen, schlugen fehl, weil das Verständnis der nationalen und liberalen Ideen noch zu wenig in allen Schichten des Volkes durchgedrungen war. Erst die Blut- und Eisenpolitik eines energievollen Staates und der ungerechtfertigte, empörende Angriff des „Erbfeindes" vermochten die Deutschen in ihrer Sonderbündelei und Kleinstaaterei aufzuschrecken, die Bruderliebe unter den einzelnen Stämmen zu wecken, Einheit und Einigkeit zu erringen, das Deutsche Reich, mit neuem, lebensfrischem Geiste erfüllt, wieder aufzurichten und ihm Achtung und Ansehen unter den Völkern zu verschaffen.

Die größte Schwierigkeit zur Lösung der nationalen Frage bot stets die mannigfaltige Gliederung des deutschen Volkslebens in große und kleinere Besonderungen. Doch darf man nicht vergessen, daß diese reiche Gliederung im Einklange steht mit der unendlichen Mannigfaltigkeit des deutschen Bodens, der Vielartigkeit der Ablagerungen, dem glücklichen Wechsel zwischen Höhen und Tiefen, dem Reichtum an abgeschlossenen Landschaften, die ganz besonders zur vollkommenen Ausbildung von Einzelcharakteren von Volksindividuen, geschaffen erscheinen. Fast nirgends als im alten Griechenland war ähnliches zu finden, fast nirgends sonst zeigte sich eine so innige Wechselbeziehung zwischen Land und Leuten, zwischen Boden und Volksstamm, eine so starke und bestimmte Aus-

prägung und Geltendmachung des Rechtes der Persönlichkeit. Durch diese Vielheit, der die Einheit nach und nach verloren ging, wurde Deutschland das, was es vor dem großen Kriege noch war: eine Staatengemeinde, in der jeder für sich selber stand, in der es zu Zeiten verboten war, nationale Gesinnungen zu hegen und zu pflegen und irgendwie durch Wort, Bild oder Farbe auszudrücken. So sehr erfreut wir auch nun über die bessere staatliche Neugestaltung sind, so würde es doch sehr thöricht sein, wenn wir bedingungslos die vorigen Zustände verurteilen und durch die nationale Erziehung auf eine Verwischung aller Besonderheiten ausgehen und eine Ausgleichung, eine Nivellierung des vielgestaltigen Volkslebens herbeiführen wollten. Man darf nicht verkennen, daß die Entwickelung der Volkskraft, die Hebung der Bildung, die Pflege der Kunst und Wissenschaft zum großen Teil der Mannigfaltigkeit des deutschen staatlichen Lebens zu danken ist. Wir haben dadurch so viele geistige Brennpunkte gewonnen, wie sie kein anderes Volk aufzuweisen hat. Die deutsche Nationalerziehung lasse daher nie aus den Augen, daß an der Einheit das römische Reich, an der Vielheit Griechenland zu Grunde ging, und daß die Vielheit und die Einheit die zwei zu versöhnenden Pole des deutschen Nationallebens sind, daß das Volkswohl und das Volksglück von der Harmonie beider abhängen.

Deutschland bildet keinen Staat, sondern ein Reich, und in diesem Worte liegt der schon im Mittelalter großartig entwickelte Begriff freier Verbindungen. Zu einem einheitlichen Gemeinwesen hat sich das deutsche Volk vereinigt, um die deutsche Kultur besser schützen, ihre Entwickelung wirksamer fördern, Verkehrs- und Rechtsleben erleichtern und die freiheitlichen Ziele auf größerer Basis nachdrücklicher und kräftiger erstreben zn können. Daraus folgt aber nicht, daß nun die farben- und gestaltenreiche Freiheit und die Mannigfaltigkeit des deutschen Volkes in seinen Stämmen zu beseitigen seien. Nein, diese Mannigfaltigkeit muß namentlich in den kleineren Gemeinwesen und in der Bildungsfürsorge erhalten bleiben, soweit sie den Interessen der ganzen Nation nicht entgegensteht; denn erst dadurch erhält die Einheit des Reiches kräftige Muskeln und Glieder und wir eine größere Gewähr, daß uns eine über-

mäßige Centralisation nicht so leicht auf die schiefe Ebene bringen kann, auf der Frankreich 1870/71 ausgeglitten und gestürzt ist. Die deutsch-nationale Bildung darf daher die Stammeseigentümlichkeiten nicht mißachten und muß der Geschichte, dem Boden, der Mundart, den Verhältnissen, der Sitte und Anschauungsweise der engeren Heimat und der berechtigten Liebe zu ihr gerecht zu werden suchen, aber bekämpfen soll und muß sie den einseitigen, engbrüstigen und spießbürgerlichen Partikularismus, der noch hie und da sein anspruchsvolles Wesen treibt und den nationalen Gesinnungen wenig Raum läßt. Nicht umstürzen helfen soll die nationale Bildung die Altäre der einzelnen Landesgottheiten Borussia, Bavaria, Saxonia, Suevia, Thuringia, Rhenania u. s. w., aber mit dahin wirken muß sie, daß deren Kultus sich dem der Nationalgöttin Germania unterordne, daß das neue Reich einem großen, von starken Säulen getragenen gotischen Dome gleiche, in dem der Hauptaltar der Germania und die Nebenaltäre den Untergottheiten der deutschen Stämme geweiht sind.

Bevor wir aber die Aufgabe der deutschen Nationalbildung bestimmter bezeichnen, müssen wir auf den allgemeinen Charakter des Volkes einen Blick werfen.

Trotz der mannigfachen Gliederung in Stämme, trotz der verschiedenen Abweichungen in Religion, Bildung, Mundart, Sitte und Lebensart ist am deutschen Volke wohl ein Gesamtcharakter erkennbar. Die deutschen Stämme sind ein Volk. Schon Tacitus nennt die Deutschen ein eigenes, einziges und nur sich selbst ähnliches Volk. Ein solches ist es noch heute. Seine Hauptzüge sind nicht so leicht festzustellen, weil im Charakter der einzelnen Stämme eigentümliche Gegensätze hervortreten. Voll wird der deutsche Genius nur vom Deutschen selbst erfaßt, höchstens von solchen Fremden, die lange unter Deutschen wohnen. Nach Beobachtung von einem Dutzend Franzosen, Polen, Italienern, Russen hat man diese Nationen in ihrem Charakter schneller und leichter erfaßt als das deutsche Volk, wenn man auch viele Deutsche gründlich kennt. Es hat dies seinen Grund darin, daß der germanische Charakter unendlich tiefere Züge aufweist, als der der romanischen und slavischen Völker. Der Charakterzeichner der Nationen, Bogumil

Goltz, nennt den Deutschen einen Charaktermenschen im tiefsten Sinne des Wortes; „er ist am meisten eine Person, kein Figurant, kein soziales oder „politisches Vieh" im Sinne der Franzosen." In der That zeigen andere Nationen in der Masse ein bestimmteres Gepräge, weil sie nicht so sehr individualisiert sind.

Die Seelenstimmung der Deutschen hält die Mitte zwischen Phlegma und reizbarer Empfindlichkeit und Heftigkeit und bedingt die ihm eigene Harmonie zwischen Herz und Verstand.

Kennzeichnend für den Deutschen ist vor allem seine Liebe zum innigen Familienleben und zum häuslichen Herde. Diese ist zwar durch die Natur des Bodens, durch die rauhen Wintermonate und die schaurigen Herbst- und Frühlingstage, die ein öffentliches Leben im Freien, wie z. B. in Italien, nicht wohl gestatten, mit begründet, aber das Klima, so sehr wir auch den Einfluß desselben auf den Volkscharakter im allgemeinen zugestehen, kann die ursprüngliche Ursache nicht allein sein, da sich dieser Zug bei allen nordischen Völkern im ähnlichen Maße wiederholen müßte. Es muß daher wohl angenommen werden, daß die Vorliebe für das Stillleben, für die strenge Abgeschlossenheit des Daseins, für den traulichen Kreis der Familie, das traute Daheim, daß der patriarchalische Sinn, der innerhalb seiner „vier Pfähle" die größte Befriedigung findet, aus einer tiefen, ihm besonders eigenen Naturanlage heraustreibt, die in ihrer Entwickelung nur durch die Verhältnisse des heimatlichen Klimas begünstigt wurde.

Aus dem innigen Familienleben haben sich herrliche deutsche Tugenden, aber auch Schwächen entwickelt. In dem Befang des deutschen Hauses entfalteten sich vorzugsweise die Tugenden des Fleißes, der Reinlichkeit, des Ordnungssinnes, die Gatten-, Kinder- und Elternliebe, diese Grundsäulen eines gesitteten Lebens, sowie auch die echt deutsche Blume „Gemüt", deren Duft und Lieblichkeit andere Nationen zum Teil weder zu würdigen, noch zu begreifen, noch zu benennen wissen. An dem heimischen Herde entwickelten sich auch die deutsche Gutmütigkeit, Biederkeit und kindliche Herzensfreudigkeit, die dem Fremden oft als Einfältigkeit gilt, die Neigung zur beschaulichen Betrachtung des Lebens, der Sinn für das Ideale, Erträumte, Erdachte, jene Poesie

und klangreiche Anschauung und Durchdringung des Daseins, jene Innerlichkeit, die uns zu dem Volke „der Dichter und Denker“ machte und uns zu einer Allseitigkeit der Bildung und zu einem Reichtume tiefer Anschauungen führte.

Die Vorliebe der Deutschen zu einem in sich abgeschlossenen Dasein hatte ferner die starke Ausprägung der Individualität der Persönlichkeit zur Folge, aus der wiederum neue Tugenden, namentlich die Liebe zur Unabhängigket, zur Freiheit hervorsprießen. Die Liebe zur Freiheit war die bewegende und gestaltende Kraft der deutschen geschichtlichen Entwickelung. Der Unabhängigkeitssinn erzeugte das Streben nach möglichster Selbständigkeit, wodurch die so großartige Gliederung im deutschen Volke hervorgerufen und eine Centralisation im schlimmen Sinne unmöglich gemacht wurde. Leider wurde infolgedessen auch der nationale Zusammenhang lockerer und Deutschland mehrmals Demütigungen und Angriffen ausgesetzt, aber der Freiheitssinn rief immer noch zur rechten Zeit den deutschen Zorn wach, der wie ein Wettersturm die Nation durchrauschte und durch edle Waffenbrüderschaft schließlich den Feind demütigte. Der Deutschen Freiheitsbegriff schließt nie den Sinn für Ordnung und Unterordnung aus. Immer sehen wir, daß da, wo das Wohl des gesamten Volkes oder der gemeinsame Zweck eine freiwillige Verbrüderung verlangt, die Deutschen mit unverbrüchlicher Treue aneinander halten und richtig fühlen, daß nur durch die Unterordnung des einzelnen die gemeinsame Freiheit aller zu retten und zu wahren sei. In seinen Kämpfen um die Freiheit hat sich das deutsche Volk immer wieder verjüngt und erfrischt.

Mit der Liebe zur Gewissens- und Denkfreiheit ist die religiöse Innigkeit des Gemüts verschwistert. Jene hat die Reformation und den immer wieder erneuten Kampf gegen Gewissens- und Geistesdruck hervorgerufen und das deutsche Volk im allgemeinen vor dem Abwege bewahrt, auf dem priesterliche und weltliche Selbstsucht, Aberglauben und Glaubenshaß die Führer sind; diese hat die Ehrfurcht vor dem Heiligen, die Achtung vor dem Wahren, Schönen und Guten aufrecht erhalten.

Aus dem Boden deutschen Familienlebens sprießt ferner das unverwüstliche Sittlichkeitsgefühl, das besonders als Rechts-

gefühl, als Treue, als Sittsamkeit und als Achtung des „ewig Weiblichen" sich ausgeprägt hat. Die Treue spricht sich namentlich schön im Freundes-, Ehe- und Liebesleben aus, in der Waffenbrüderschaft, in der Anhänglichkeit an die Herren, an die angestammten Fürsten, in der Heilighaltung des Wortes, des Eides, in der Pietät gegen das Hergebrachte, durch das Alter Geheiligte.

Zu diesen Zügen gesellen sich noch die Mannhaftigkeit, Ausdauer und Lebensfreudigkeit, drei Blüten, die aus der Stärke der angeborenen körperlichen Kraft und aus der Gesundheit des Geistes und unter dem Einflusse anderer Tugenden hervortreiben. Die Tapferkeit der Deutschen ist ein uraltes Erbteil der Väter; ihre Mannhaftigkeit und Ausdauer haben sie stets bewiesen, galt es, das freie Sein oder Meinen zu verteidigen, oder den Gefahren, Mühseligkeiten und Anstrengungen zu trotzen im Kampfe für Freiheit und Unabhängigkeit, für Wahrheit und Recht, im Kampfe mit den Gewalten der Natur, mit Wind und Wetter, bei Erforschung des Pols und der Wüste, bei Urbarmachung des Bodens im eigenen Lande oder im fernen Westen und neuerdings bei Unterwerfung desselben im heißen Süden. Mit Bewunderung haben andere Nationen auf die Widerstandsfähigkeit und Tapferkeit der Deutschen im letzten Kriege hingesehen. Die unermüdliche Ausdauer verbindet sich in der Wissenschaft mit der deutschen Gründlichkeit und Gewissenhaftigkeit, die emsig alles nur erlangbare wissenschaftliche Material zusammenträgt, ordnet und systematisch aufbaut. Eine andere Tugend, die aus dem starken und gesunden Körper und Geist entspringt, ist der deutsche Frohsinn. „Frisch, fromm, fröhlich, frei!" steht an der Stirne der deutschen Turnhallen, dieser echtdeutschen Schöpfungen, die dem Borne gleichen, aus dem man die ewige Jugendlichkeit trinkt. Wie voll sprudelt dieser Frohsinn im derben Volkswitz, im sinnigen Volkslied, im geselligen Verkehr, im Studenten- und Gesellenleben, bei der gemütlichen „Kneiperei", die nur der Deutsche recht versteht! Wie laut und munter ist nicht die Lebensfreudigkeit im lustigen harmlosen Volksfest!

Ureigen ist dem deutschen Volke endlich die Natursinnigkeit,

die sich sogar in den Vogel- und Pflanzennamen widerspiegelt. Es hat sie ererbt von seinen Vätern, die sich innig in die Natur versenkten, die in dem Rauschen der Wälder, im Flüstern der Bäume, im Schleppen und Schleichen der Nebel das Dasein der Gottheit ahnten und sie verehrten. Innig verwandt mit dieser Liebe zur Natur ist die Liebe zur Heimat, die Anhänglichkeit an den mütterlichen Boden, die in der Fremde so bald zu einer krankhaften Gemütsstimmung, zum Heimweh wird.

Bei aller Heimatliebe finden wir aber einen stark ausgeprägten Wandertrieb. Es ist dies einer der Gegensätze in der deutschen Volksnatur, die aus dem eigentümlichen Dualismus, aus dem Sinne für Partikularität und Individualität einerseits und für Universalität andererseits entspringen und unversöhnbar erscheinen, durch eine recht verstandene nationale Bildung, welche die centripetalen und centrifugalen Kräfte der Deutschen im Gleichgewichte zu halten weiß, aber wohl versöhnt werden und sich als förderlich für die ganze Nation erweisen können.

Der Wandertrieb bekundete sich schon in den Völkerwanderungen, die zum Sturze des römischen Weltreiches führten, und in den Kreuzzügen; er zeigt sich heute noch in der deutschen Wanderlust und in den Auswanderungen nach allen Weltgegenden. Zwar war die Ursache der letzteren Erscheinung oft in sozialen und politischen Mißständen zu suchen, aber der letzte Erklärungsgrund liegt teils im Forschungstrieb, in dem Streben nach Universalität, in der Lust am unbeengten Schaffen und in der Freiheitsliebe, die oft beide im Vaterlande in ihrer Bethätigung gehindert wurden, in der Fähigkeit, sich Fremdes leicht anzueignen, um es im deutschen Geiste gleichsam neu zu gebären. Daher ist dem deutschen Volke unverkennbar ein kosmopolitischer Charakter mit aufgeprägt, deshalb ist der Deutsche geeignet, der Pionier der Civilisation, der Verkünder der Humanität in Wort und That wirklich zu sein und es nicht bloß zu scheinen. Bogumil Goltz drückt in seiner etwas übertriebenen Weise diese Eigenheit des deutschen Wesens so aus: „Ja, wir sind, wir waren die Schulmeister, die Philosophen, die Theosophen, die Religionslehrer für ganz Europa und für die ganze Welt. Das ist unser Genius, unsere Nationaleinheit, unsere

Nationalehre, unsere Mission, die wir nicht gegen das Ding oder Phantom austauschen wollen, was von dem Engländer und Franzosen Nationalität genannt wird. Wir sind ein weltbürgerliches, welthistorisches Volk im bevorzugten Sinne und können eben um deswillen kein dummstolzes, nationalstolzes, tierisch zusammengescharrtes und verklettetes Volk sein, das ähnlich den wilden Gänsen im großen römischen A fliegt, das sich, den Franzosen und Polen gleich, in jeder Versammlung zu einer Proberevolution und Eintagsrevolution krystallisiert. Wir sind, was wir natürlicher-, welthistorischer- und prädestiniertermaßen sein müssen, wir sind das Volk, in welchem alle anderen Völker und Rassen des Erdbodens ihre Wurzeln haben."

Wir sind sicher, daß die deutsche Bescheidenheit und Besonnenheit von diesem Goltzschen Urteil das abzuziehen weiß, was abzuziehen ist. Die soeben genannten deutschen Eigenschaften werden uns verbieten, den Weg einzuschlagen, der durch préstige und gloire vorgezeichnet wird; sie werden uns sichern vor jener Selbstberäucherung, gefälligen Selbstbespiegelung und berauschenden Selbstbewunderung, vor jenem Anspruche, die Nation der Nationen, das weite Gefäß alles Guten und Schönen, alles Erhabenen und Edlen, das Hirn der Menschheit zu sein, vor jener Prahlerei und Geringschätzung der anderen, die im letzten Kriege die französische Nation zum Falle gebracht hat.

So herrliche Eigenschaften den deutschen Volkscharakter auch zieren, so reich begabt die deutsche Nation auch ist, die deutsche Bescheidenheit und Ehrlichkeit gebieten uns, neben das Licht auch Schatten zu zeichnen, neben den Tugenden auch die Zerrbilder derselben ins Auge zu fassen. Ohne die Erkenntnis und das Geständnis der Fehler und Gebrechen ist eine Läuterung des Charakters nicht möglich.

Der Sinn für das Leben in engen abgeschlossenen Kreisen erzeugte auch Philisterhaftigkeit, Spießbürgerlichkeit, Schwerfälligkeit im Umgange, Mangel an politischen Interessen, Engherzigkeit. Der deutsche Hang zum Dichten und Denken, die Neigung zur Betrachtung des Tiefliegenden und Mystischen machten aus dem Deutschen oft einen unpraktischen Träumer, einen

„Ideologen", der in der grauen Theorie sich verrannte und des Lebens grünen Baum übersah; der religiöse Sinn artete gar manchmal in Orthodoxie, Pietisterei und Glaubensseligkeit aus. Oft ließ der Deutsche seine Talente im Erforschen, Erfinden und Entdecken von anderen Nationen ausbeuten, weil er bei den eigenen Landsleuten keine Unterstützung fand und ihm selbst das edle Selbstvertrauen, die Mutter der Thatkraft, fehlte. Die Bescheidenheit ließ ihn seine eigenen Vorzüge übersehen, das Fremdländische über-, das Eigene unterschätzen; sie wurde auch, verbunden mit dem Mangel an Selbstgefühl, die Ursache seiner Nachäfferei des Fremden in Sprache, Tracht und Sitte. Leicht ging seine Treue in Liebedienerei, in Knechtssinn und in jenen Unterthanenverstand über, dem Ruhe die erste Bürgerpflicht ist; sein Vertrauen wurde nicht selten zur Leichtgläubigkeit, die sich mißbrauchen ließ, sein Hoffen zu der falschen Geduld, die da wartet, bis die Zustände von selbst besser werden.

Die schlimmsten und verderblichsten Fehler aber waren und sind zum Teil noch der große Mangel an nationalem Selbstgefühl, das jede Persönlichkeit, sei es ein einzelner Mensch oder ein Volksindividuum, haben muß, wenn sie ihre Stellung, ihre Berechtigung auf Anerkennung, ihre Würde und ihren Wert nicht preisgeben will; ferner der Mangel an Liebe zum Gesamtvaterlande, denn die Vaterlandsliebe war meist nur engherzige Liebe zur engern Heimat, die über die grün-, schwarz-, blau- und rotweißen Grenzpfähle nicht hinausging; endlich die Zwietracht und Eifersucht der Stämme, Staaten und Staatchen untereinander, auf welche leider der Feind bei seinen Angriffen rechnen konnte und früher oft mit Erfolg gerechnet hat.

Die Ursachen unseres nationalen Unglücks, unserer Fehler und Gebrechen waren alle in der Eigenartigkeit unserer politischen Entwickelung zu suchen, in der bei der allzugroßen Selbständigkeit der Einzelstaaten sich notwendigerweise entwickelnden Verschiedenheit der Interessen. Das deutsche Volk und Land war zerfallen in spröde Teile, zerrissen, zerspalten, zerstückelt, zerbröckelt, zerklüftet. Der Partikularismus einerseits und der vaterlandslose Kosmopolitismus und orthodoxe Konfessionalismus andererseits ließ ein

Nationalbewußtsein nicht aufkommen. Ohne dasselbe vermochte das deutsche Volk aber seine civilisatorische Mission, zu der es nach Lage und Weltstellung, nach der Beschaffenheit seines Landes, durch seinen Geistesreichtum und seine Geistestiefe, durch alle seine geistigen Naturanlagen in jeder Beziehung berufen ist, nicht genügend zu erfüllen.

Ohne Nationaleinheit mußte es der Spielball seiner gewandten, die deutschen Fehler schlau ausbeutenden Nachbarn werden und sich, in Geistesarbeit versenkt, nach Lösung der heiligsten und höchsten Fragen des menschlichen Daseins ringend, der Aufgabe, als Volk zu handeln, entfremden. Nur von Zeit zu Zeit schüttelte es daher wie ein Riese, der aus dem Traume erwacht, den Alpdruck des Auslandes von sich.

Endlich ist, und zwar infolge des letzten gewaltigen Krieges mit Frankreich, der die nationale Kraft in ungeahnter Weise zur Entfaltung brachte, die Einheit und Weltmacht wieder errungen worden, so daß das deutsche Volk seine hohe Kulturaufgabe, nach allen Richtungen des Weltteiles hin Gesittung, Friede, Freiheit und Rechtsachtung zu verbreiten und der Welt das Beispiel zu geben, wie ein großes intelligentes Volk die Menschenwürde und das Menschenrecht in der sittlichen Erziehung der Jugend, in Achtung der individuellen Freiheit, in der Selbstverwaltung und Selbstregierung der Gemeinden, der Körperschaften, des Staates zur Geltung kommen läßt, leicht erfüllen kann, aber nachhaltiger und wirksamer wird es geschehen, wenn in der deutschen Volksschule eine rechtverstandene nationale Bildung und Erziehung noch tiefere Wurzeln faßt.

Diese hat

1. den Charakter allgemeiner Menschenbildung nicht zu verleugnen;

2. die Ausprägung des Allgemein-menschlichen in nationaler Form anzustreben und alles fremdnationale Gepräge, besonders in früher Jugend, fern zu halten;

3. die individuelle Entwickelung, die Selbstthätigkeit, die Selbständigkeit, Selbstbestimmung des Individuums,

gemäß dem die germanische Natur belebenden Streben nach individueller Freiheit zu begünstigen;

4. nicht nur die Individualität des deutschen Kindes, sondern auch die provinziellen Eigentümlichkeiten und Stammesverschiedenheiten zu berücksichtigen, diesen aber

5. die Rücksicht auf die nationale Einheit überzuordnen, das nationale Bewußtsein und nationale Gesinnungen, das Gefühl der Zusammengehörigkeit aller Stämme zu wecken und die Kenntnis deutscher Art und Sitte, deutschen Landes und Volkes, deutscher Sprache und Litteratur und aller sonstigen deutsch-nationalen Schätze sorgsam und vorwiegend zu hegen und zu pflegen;

6. den Hauptwert nicht auf ein Vielerlei von Kenntnissen, sondern auf die Charakterbildung zu legen, um namentlich die deutschen Tugenden in ihrer Entwickelung zu fördern und die Zerrbilder derselben, nach denen uns fremde Nationen in der Regel nur beurteilten, immermehr erbleichen und schließlich schwinden zu machen;

7. den deutschen Idealismus zu bewahren und dem leider durch alle Poren in unser Volkstum eindringenden Materialismus der Gesinnung entgegenzutreten;

8. in Zucht und Strenge, Gehorsam und Pietät, in Anstrengung und Fleiß zu erfolgen und endlich

9. vor und nach allem dem Prinzipe der freien inneren Entwickelung zu huldigen.

Auf diese Weise können die Aufgaben nationaler Bildung und Erziehung befriedigend gelöst werden, und wir dürfen sicher sein, daß unsere nationalen Gesinnungen nicht in Nationaldünkel und Nationalborniertheit ausarten, daß die glückliche Harmonie zwischen Einheit und Vielheit, zwischen Individualismus, Nationalismus und Universalismus, zwischen Humanität und Nationalität, zwischen der Centripetal- und Centrifugalkraft im deutschen Volke nicht gestört wird und weder der glücklich überwundene einseitige Partikularismus, noch eine nationale Uniformität und ein nationaler Mechanismus zur Herrschaft gelangen.

Wenn das ganze Volk von Jugend auf mit nationalem Geiste erfüllt wird, wenn, nach Fichtes Wunsche, die wahre und allmächtige Vaterlandsliebe in der Erfassung unseres Volkes als eines ewigen durch die Erziehung und Bildung in aller Gemüt recht tief und unauslöschlich begründet ist, dann kann das deutsche Volk ruhig seiner Zukunft entgegengehen und mit voller Ebenbürtigkeit, ja mit Überlegenheit in jenen Wettkampf eintreten, in welchem ein jedes Volk in unbestochener, von Vorurteilen freier Menschenliebe darthun soll, ob es in dem Besitz des echten Ringes der Humanität und Freiheit ist.

Die deutsche Sprache in ihrem Verhältnis zur Nationalität.

Zwischen Sprache und Volkscharakter besteht die innigste Wechselbeziehung. Die eigentümliche Art eines Volkes zu denken und zu empfinden spiegelt sich am treuesten in der Sprache ab; diese erscheint daher als ein Niederschlag der im Volksgeiste lebenden Gedanken und Gefühle; in ihr walten die sinnlichen, geistigen und sittlichen Elemente der Volksnatur. Wilhelm von Humboldt sagt: „Die Sprache ist gleichsam die äußere Erscheinung des Geistes der Völker: ihre Sprache ist ihr Geist und ihr Geist ihre Sprache, man kann sie beide nicht identisch genug denken." Die Muttersprache ist darum der stärkste und dauerhafteste Kitt der Nationalität, das festeste und wesentlichste Band des Volkstums, das alle umschlingt, die in einer Zunge reden, mögen sie auch in den fernsten Gegenden weilen und wohnen. Die Muttersprache ist aber nicht nur Kennzeichen und Ausdruck der Nationalität, sondern sie ist selbst eine Mutter, die zur nationalen Denk- und Empfindungsweise erzieht und deren Einflusse sich niemand entziehen kann. In die Bluts- und Stammesverwandtschaft treten wir ein durch die Geburt, in die Geistesgemeinschaft eines Volkes durch die Volkssprache. Sie heißt nicht nur deshalb Muttersprache, weil es die Mutter ist, die sie zuerst als traute, wonnesame Liebeslaute dem Ohre des Kindes entgegenschallen läßt, sondern noch in einem tieferen Sinne Muttersprache oder auch, um mit Jean Paul zu reden, Sprachmutter, weil sie die Gebärerin des Volksgeistes im Individuum ist.

Für die Deutschen war die Muttersprache lange Zeit leider nur das einzige feste Band ihres Volkstums; sie war die unsichtbare Fahne, um welche sich die besten Geister im Kampfe für Einheit und Freiheit, für Wahrheit und Recht scharten, und so lange sie noch bestand, konnte und durfte die Hoffnung auf nationale Einheit und Größe nicht aufgegeben werden. Die deutsche Sprache war für alle

Deutschen die Lebensader, durch die auch den in alle Weltgegenden zersprengten Volksbrüdern frisches Blut für ihr Geistes- und Gemütsleben zugeführt wurde. Selbst da, wo Deutsche in politischer Hinsicht ihre Nationalität aufgegeben hatten, wie z. B. im Elsaß, war und blieb trotz aller Sprachvergewaltigungen die deutsche Sprache der Nerv des gemeinsamen Fühlens und Denkens, die Bewahrerin, der Hort deutscher Art im Kerne dieses Volksstammes.

Über den Wert und die Bedeutung unserer Muttersprache rücksichtlich der Nationialität haben wir so schöne Aussprüche bedeutender Autoren, daß wir gern darauf verzichten, etwas Eigenes zu sagen.

So schildert z. B. Eduard Duller unsere Muttersprache mit hinreißender Begeisterung folgendermaßen:

„Muttersprache, erster Weihekuß des Volkes auf die Stirn des Kindes, erste Anwartschaft vollgiltig ausgestellt auf so viele Rechte und Pflichten, auf so viel Leid und Freude, mit so vielen Tausenden zu genießen, zu erfüllen und durchzumachen — erstes unvertilgbares Merkmal, dem Einzelmenschen eingeprägt, daß er Aufnahme gefunden in der Gemeinschaft aller, die nur Ein Leben, nur Einen Charakter, die Ehre und Lehre Einer Vergangenheit, Eine Losung der Gegenwart, Eine Größe gemeinsamer Zukunft haben! Vollkommenster Ausdruck des Volkslebens, säuselst und donnerst, jauchzest und klagest du, Musik der Volksseele, immer bewegt und bewegend, wie das Meer, und fassest tausend Einzelklänge zur Vollstimmigkeit zusammen, dazu jede Mundart hinstrebt. O Muttersprache, welch ein unschätzbares Kleinod ist jeder Klang von deiner Fülle dem Auswanderer, dem Verbannten, findet er einen einzigen armen Gruß, den er einst in seiner Heimat wie weggeworfen, in seiner Verlassenheit inmitten der tausend Menschen, die seine Sprache nicht reden, ein einziger solcher Gruß in der Muttersprache, und es wird Frühling in ihm und ist ihm, als tönten aus ferner Kinderzeit die Sonntagsglocken über alle die Berge, Ströme und Meere, und die Düfte der Holunderblüten von den Gräbern der Eltern wehten zu ihm herüber. Muttersprache, letzter Trost der Sterbenden, wenn ihm des Auges Sehkraft schon umnachtet ist, öffnest du mit leiser, liebelinder Macht das Thor der Seele und umgaukelst sie noch einmal mit Träumen von allem Schönen, das sie je empfunden hat und wan-

delst alles Herbe, das sie gelitten, zu freundlichem Ausdruck, und dein ist ihr letzter Hauch! — Wenn die Wogen der Begebenheiten vom großen Ganzen eines Volkes einzelne Inseln losgerissen und dazwischen in gefährlichsten Engen brausen, und die losgerissenen Teile und das Ganze sich nicht mehr des gemeinsamen Ursprunges besinnen, bauest du in stillen Nächten die geheimnisvolle Brücke, rufst die Menschen von hüben und drüben an die Ufersäume und fragest sie: Ihr, Einer Mutter Söhne, könnt euch neiden, hassen und zu verderben trachten, statt daß ihr fest zusammenhaltet am guten alten Erbteil, daß ihr, jedes in seiner Art, und ohne daß jedes seine besondere aufzugeben braucht, das Gemeinsame, das euch zu Ehren gebracht, vor aller Welt in Ehren haltet?! — O wahrlich, etwas Heiliges ist dieser Hort eines Volkstums, die Sprache, aus seinem innersten Wesen erzeugt und es ausdrückend. Und die germanische! Führt eine Sprache von allen lebendigen an, die ihr den Preis streitig machen kann an Reichtum und Bildsamkeit, an Ursprünglichkeit und Keuschheit, an Kühnheit und Tiefe, an Unverwüstlichkeit und Verjüngungskraft, ja gewiß das Abbild und der Ausdruck des Volkes! Welche stolze Pracht ihrer Absenker, wo sie selbständige Wurzel geschlagen und zu Bäumen herangewachsen! Wie ist ihr Grundstoff auch da noch zu erkennen, wo er sich mit andersartigen zu einem neuen Ganzen verbunden hat! — Und nun, vom großen germanischen Stamme auf die deutsche Zunge zu kommen, — was hat sich durch alle Zeiten, selbst die schlimmsten so gehalten und bewährt, wie sie? Wie bei uns das Wort die Sache oder den Gedanken oder beides aufs entschiedenste ausprägt, so die besondere Mundart den Charakter des Volksstammes, der in dem großen Ganzen das Recht freier, der reichsten Fortbildung fähigen Persönlichkeit behauptet, das Eigentümliche unserer ganzen Art. Nur bei den Griechen sprang das Wort so fertig, wie die Göttin aus dem Haupte des Gottes, aus dem Gedanken. Und wahrlich, wir sind vorzugsweise das Volk des Gedankens und des Wortes, und mehr als einmal ist ein deutsches Wort That gewesen, gedankenbefreiende, weltgeschichtliche That.

Ursprünglich in ihrem ganzen Wesen, außerordentlich reich an Formen und Wendungen, unerschöpflich in ihrer Bildungsfähigkeit, steht die deutsche Sprache ohne Widerrede auf der höchsten Stufe

heutiger Kultur, alle ihre Schwestern, welche die neuzeitliche Welt beherrschen, weit überragend. Wenn sie in ihrer Geschmeidigkeit, womit sie sich jedem Gedanken auf das innigste anschmiegt, und in ihrer Biegsamkeit, die eine so reiche Modulation und Redeform zuläßt, an die Sprache der alten Griechen erinnert, so tönt aus ihrem würdigen Ernste, ihrer heroischen Majestät ein Abklang römischer Kraft. Zwar wird sie von der italienischen Sprache an Reichtum weicher, volltönender Selbstlaute, an Wohlklang und Schmelz, von der spanischen an volltönender Grandezza übertroffen; dagegen aber können sich beide nicht mit ihr messen an Tiefe und Allseitigkeit, der französischen zu geschweigen, welche hauptsächlich die Sprache einer leichten und leichtfertigen Unterhaltung ist. Die deutsche ist „die Sprache, die dichtet und denkt“, die Sprache, in welcher jede Gemütsbewegung, jedes Gefühl, jeder Gedanke den entsprechenden Ausdruck findet. Sie leiht dem Weltweisen, welcher die erhabensten Gegenstände menschlicher Forschung in den Bereich seines Denkens zieht, das ehrwürdige faltige Gewand für die Ergebnisse seiner Geistesarbeit, dem Geschichtschreiber, welcher dem geschlungenen Laufe der Völker- und Staatenentwickelung mit forschendem Blicke nachspürt, die Kürze eines Tacitus, den strengen sittlichen Ernst für seine Darstellung des Geschehenen, dem Redner, der auf den Verstand, das Gemüt, die Einbildungskraft und den Willen der Hörer zu wirken sucht, ihre überzeugende und besiegende Kraft und ihre blendenden Bilder. Sie steigt mit gleicher Anmut, mit gleicher Kunst auf der Tonleiter aller Gemütsbewegungen auf und nieder, von dem gewaltigen Ausbruche des Zornes bis zu den weichsten Tönen der Empfindung, von der Bitterkeit des Schmerzes, dem herben, verletzenden Ton des Spottes bis zu der spiegelklaren, durchsichtigen Ruhe des Trostes, der Anerkennung. Sie schmiegt sich ebenso willig in die erhabenen und kunstreichen Versmaße der alten Griechen und Römer, in die ernste Strophe der Nordländer, wie in die weichen Formen des Südens, in den schwerfälligen Alexandriner der Franzosen, wie in die echtdeutsche majestätische Strophe der Nibelungen, in die Reimpaare des Parzival, in die verschlungenen Versmaße der Minnesänger, und überall entfaltet sie gleiche Schönheit, gleiche Mannigfaltigkeit, ob ihre Silben gemessen

oder gezählt seien. Diesen Vorzug der Allseitigkeit teilen mit ihr nur wenige Sprachen der alten und neuen Welt."

Ludwig Börne, der deutsches und französisches Wesen zu vermitteln suchte und keineswegs ein deutscher Patriot im wahren Sinne des Wortes war, wird zu einem so glühenden Lobe der deutschen Sprache hingerissen, daß wir uns nicht versagen können, jene Stelle hier anzuführen.

„Welche Sprache darf sich mit der deutschen messen, welche ist so reich und mächtig, so mutig und anmutig, so schön und so mild als die unsere? Sie hat tausend Farben und warme Schatten. Sie hat ein Wort für das kleinste Bedürfnis der Minute und ein Wort für das bodenlose Gefühl, das keine Ewigkeit ausschöpft. Sie ist stark in der Not, schrecklich, wenn sie zürnt, geschmeidig in Gefahren, reich in ihrem Mitleid und beweglich in jedem Unternehmen. Sie ist die treue Dolmetscherin aller Sprachen, die Himmel und Erde, Luft und Wasser sprechen. Was der rollende Donner grollt, was die kosende Liebe tändelt, was der lärmende Tag schwatzt und die schweigende Nacht brütet; was das Morgenrot purpurfarben, golden und silbern malt, was der ernste Herrscher auf dem Throne der Gedanken sinnt; was das Mädchen plaudert, die stille Quelle murmelt und die geifernde Schlange pfeift, wenn der mundere Knabe hüpft und jauchzt und der alte Philosoph sein schweres Ich setzt und spricht: Ich bin ich, —: alles übersetzt und erklärt sie uns verständlich, jedes anvertraute Wort überbringt sie uns reicher und geschmückter, als es ihr überliefert worden ist. Der Engländer schnarrt, der Franzose schwatzt, der Spanier röchelt, der Italiener dahlt, nur der Deutsche redet."

Der durch und durch originelle Bogumil Goltz feiert in seiner zwar überschwenglichen, aber von tiefer Liebe und Bewunderung zeugenden Weise unsere Muttersprache mit folgenden Worten:

„In der deutschen Sprache atmet die deutsche Seele, die Mitleidenschaft mit aller Kreatur, schlägt das deutsche Herz, zuckt der deutsche Nerv, wird Vergangenheit und Zukunft, Welttiefe und Weltoberfläche, wird Scherz und Todesangst, Vernunft und Thorheit in eins gebildet. Nur in der deutschen Sprache und in den Sprachen ihres Stammes wird das leiseste Gefühl und die Raserei der

Leidenschaften, werden Himmel und Hölle, alle bösen und guten Geister, alle Flüsterstimmen der Liebe und Natur, die Mahnungen der Ewigkeit und des Gewissens, wird das leiseste Zucken der Lippen, der Blick des Auges, wird die Hieroglyphensprache der Geschichte, die göttliche Bilderschrift der ganzen Natur zur Rede gestellt. Nur in einer so tief und so reich gebildeten Sprache wie die unsrige erfährt der menschliche Verstand zugleich mit dem Herzen eine Fortbildung, eine Veredelung, eine unablässige Wiedergeburt; und umgekehrt sind es wieder nur die Deutschen und die verschwisterten Engländer, welche ihre Sprache aus der Phantasie, aus dem Gemüte, dem Gewissen, den Vernunftanschauungen herausprozessieren.

Zu den heiligsten Gerechtsamen und Vorzügen des deutschen Volkes, deren es sich mit Würde und Kraft bewußt ist, gehört das deutsche Wort. Mit ihm zeugt nicht nur die menschliche Vernunft ihre Weltweisheit, die deutsche Liebe und Frömmigkeit ihre Dichtkunst und Theosophie und der deutsche Genius seine Kulturgeschichte: in der deutschen Sprache kommt die europäische Menschheit zum vernünftigen Selbstbewußtsein, verkörpert sich der heilige Geist der Welt. —

Von den Mysterien des Glaubens, der Liebe, der Natur und Übernatur spricht zart und würdig, spricht wahrhaftig und in lebendigster Mitleidenschaft nur ein deutsches Herz, ein deutscher Mund und der beseelte Verstand der Deutschen in deutscher Zunge.

Nur am deutschen Worte hängt noch der Blutstropfen, mit dem es sich vom Herzen losgerungen hat, und doch fügt es sich zu einer Ordnung, in der sich nicht nur das Naturgesetz widerspiegelt, sondern auch die göttliche Vernunft. Es ist ein Wunder der Wunder, mit welcher Hörigkeit die deutsche Sprache auch der leisesten Intention des Geistes nachzukommen vermag, mit welcher Ätherflüssigkeit sie sich jeder abstrakten Stimmung anschmiegt, mit welchem Witz sie das Abstrakte verkörpert und das Körperliche vergeistigt.

Auch den zartesten Ton, den lindesten Hauch, den Geistesduft, jede Bebung im Seelengrunde, jeden Pulsschlag des Herzens, die Kraft und Spannung des Charakters, selbst die Verschlingungen, die Metamorphosen, die Nebelbilder der Verhältnisse — geben die

deutschen Worte und Wendungen symbolisch und buchstäblich wieder. Wir erleben es an unseren Poeten und Philosophen von Wort zu Wort, wie der beseelte Verstand sich von der Sprache einen Geisterleib erbaut."

Die Reihe derjenigen deutschen Schriftsteller, welche unsere Muttersprache in ähnlicher Weise zu verherrlichen sich gedrungen fühlten, ist hiermit noch lange nicht am Ende. Klopstock, Uhland, Rückert, Schenkendorf und noch viele andere sangen in Versen ihr Lob. Schenkendorfs: „Muttersprache, Mutterlaut" 2c. sollte jeder Deutsche singen und sagen können. Schon der Umstand, daß die deutsche Sprache als Object den Dichter begeistern kann, spricht für ihren hohen Wert. Und wenn wir auch bei einem eingehenderen Vergleiche derselben mit anderen Sprachen zugestehen müssen und werden, daß manche der gerühmten Vorzüge den letzteren auch zukommen, so ist doch unwiderleglich, daß die deutsche eine durch und durch ursprüngliche, eine aus der Volksseele geborene und die Volksseele wiedergebärende Sprache wie keine andere ist, daß sie, jeden Zug des Charakters widerspiegelnd, die Allseitigkeit und Bildungsfähigkeit aufweist, die eben den deutschen Charakter kennzeichnet und so am allergeeignetsten ist, die nationale Bildung zu vermitteln.

Die große allgemeine Bedeutung für die Nationalität konnte die deutsche Sprache erst dann erhalten, als sich eine bestimmt ausgeprägte, für alle Deutschen verständliche Schriftsprache und eine klassische Litteratur entwickelt hatte. Es wird dies einleuchtender werden bei einem kurzen Rückblick auf die Entwickelung der deutschen Sprache.

Zur Zeit des Althochdeutschen sprach man nur Dialekte; es gab keine allgemeine Sprache, die über denselben, die verschiedenen Stämme umfassend, gestanden hätte. Im Mittelhochdeutschen kommt eine Mundart, die schwäbische, zu etwas allgemeinerer Geltung; sie erhält das Übergewicht dadurch, daß sie die Sprache der Höfe wird, „die Sprache der höchsten Erzeugnisse der reichen, klassischen Litteratur des 13. Jahrhunderts; die Sprache, in welcher sowohl die volkstümliche Heldendichtung, als auch die fremden Vorbildern folgende höfische Epik, die Lyrik, kurz, fast die gesamte Dichtung

jener fruchtbaren Periode niedergelegt ist."*) Die Mundarten entwickelten sich neben derselben weiter. Im Neuhochdeutschen kommt endlich eine allgemeine, alle Kreise mehr oder weniger beherrschende Sprache zu voller Geltung; sie ist nicht Mundart, kein deutscher Stamm sprach oder spricht diese Sprache, sie ist Schriftsprache, Sprache der Kanzel, der Schule, des öffentlichen Lebens, Sprache der Gebildeten. Am reinsten wird sie auf der deutschen Bühne gesprochen, im Munde der Gebildeten ist sie meist etwas von der Mundart angehaucht und durchdrungen. Aber eben darum, daß das Neuhochdeutsche keine eigentliche Mundart ist, weil kein Stamm ein Eigentumsrecht auf dasselbe hat, besitzt es die Fähigkeit, ein gemeinsames Band für das Volkstum zu sein; aus eben diesem Umstande erhält es seine unschätzbare Bedeutung für die Nation.**)

„Die wirkliche Volkssprache eines Stammes hätte es dahin nimmer und nimmer bringen können; jeder andere Stamm würde sich geweigert haben, von seiner Mundart zu Gunsten eines Bruderstammes abzugeben und Zersplitterung wäre selbst in der Sprache unseres deutschen Vaterlandes eingetreten. Das aber, was keinem Stamme angehört und nur das kann allen gemeinsam sein, ohne Eifersucht, ohne Neid zu erregen. So ist also der Wert dieser Sprache nicht in ihrem sprachlichen Wesen selbst, sondern in ihrem Gebrauche ihrer Anwendung zu suchen; er besteht darin, daß sie die gemeinsame Schriftsprache aller deutschen Stämme ist, und wenngleich stärker oder schwächer mundartlich gefärbt, auch Sprache des höheren gesellschaftlichen Umganges aller Orten in Deutschland, Österreich, der deutschen Schweiz, kurz überall, wo man überhaupt deutsch im engeren Sinne spricht." (Schleicher.)

Das Neuhochdeutsche ist aber keine direkte Fortsetzung des Mittelhochdeutschen. Mit ihrer Litteratur zerfiel auch die mittelhochdeutsche Hofsprache, eine Zeit sprachlicher und litterarischer Ver-

---

*) Schleicher, Die deutsche Sprache. 5. Auflage.

**) Nach Müllenhoff soll Böhmen, Prag, die eigentliche Heimat des Nhd. sein, das Land, wo sich im 14. Jahrh. bei ihrem Vordringen im tschechischen Sprachgebiete das Bayerisch-Österreichische und das Mitteldeutsche begegnen. Vergl.: „Denkmäler deutscher Poesie und Prosa aus dem VIII.—XII. Jahrh." von Müllenhoff und Scherer.

wilderung trat ein, ein Zurückfallen in die verschiedenen Mundarten. Erst seit und durch Luther bildete sich die heutige Schriftsprache aus; doch ist er nicht gerade als Schöpfer derselben zu betrachten, auch hat er sich nicht einer herrschenden Mundart bedient; er sagt selbst, daß er sich keiner „gewissen, sonderlichen, eigenen Sprache im Deutschen" bediene, sondern der Sprache der „sächsischen Kanzelei", welcher „nachfolgen alle Fürsten und Könige in Deutschland.*) Dadurch aber, daß Luther sich dieser Sprache in seinen so zahlreichen, damals so viel gelesenen Schriften bediente, insbesondere aber dadurch, daß er sie so meisterhaft zur Bibelübersetzung benutzte, erwarb er sich unsterbliche Verdienste um die deutsche Sprache und deutsche Einheit. In kurzer Zeit war sie von Luther zu einer Klassizität ausgebildet worden, die noch heute von uns bewundert werden muß; aber der 30jährige Krieg, in dem Deutschland von allerlei welschem Volk überschwemmt wurde, rief wieder einen sprachlichen Verfall hervor. Stets verfällt mit der Nation die Sprache. Die Ausländerei drang von allen Seiten in deutsches Leben ein. Vergebens eiferten Satiriker wie Fischart, Moscherosch,**) Friedrich von Logau und andere mit ihrer unübertrefflichen Laune und Komik, mit ihrer Derbheit und Offenheit gegen das Antideutsche. Erst Opitz, Haller und Hagedorn bauten im Lutherschen Geiste weiter. Gesellschaften und Orden wurden gegründet, um das

*) Scherer betrachtet Luther nur als Übergangspunkt, aber das Nhd. beginnt nicht mit ihm. Dagegen schrieben:

Friedrich Kluge, Von Luther bis Lessing. Sprachgeschichtliche Aufsätze. Straßburg. Karl J. Trübner, 1888 und Adolf Socin, Schriftsprache und Dialekte im Deutschen nach Zeugnissen alter und neuer Zeit. Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache. Heilbronn, Gebr. Henninger. 1888.

**) Eine Stelle aus einem der beißenden Spottlieder von Moscherosch lautet:

„Ihr bösen Deutschen,
Man sollt Euch peitschen,
Daß ihr die Muttersprach'
So wenig acht't.
Ihr lieben Herren,
Das heißt nicht mehren:
Die Sprach' verkehren
Und zerstören!"

Deutsche in seiner Reinheit und Zierde wieder einzuführen. Obgleich ihr Bestreben oft in Pedanterie und Ziererei ausartete, so haben die Gesellschaften doch das Verdienst, der Ausländerei einen Damm gesetzt und die höheren Stände für die Fortbildung und Reinheit der deutschen Sprache interessiert zu haben. Thomasius*) wagte zuerst das Unerhörte, die Wissenschaft in deutscher Sprache zu lehren; Leibniz**) und Christian Wolff trachteten darnach, ihr durch den philosophischen Gebrauch bestimmtere Formen zu geben; Grammatiker, wie Schottelius,***) Gueintzius, Bödiker, begannen die Gesetze der Sprache zu ordnen, faßten zum ersten Male „Wortforschung", Syntax und Verskunst der deutschen Sprache zusammen. Aber alle diese Männer, auf die wir hier nicht weiter eingehen können, vermochten den Verfall nicht aufzuhalten. In der 1. Hälfte des 18. Jahrhunderts erreichte die Sprachmengerei ihren Gipfel. Friedrich der Große, sonst in jeder Beziehung ein deutscher Fürst, schrieb und sprach französisch und wandte sich von der deutschen Sprache und ihrer Litteratur verächtlich ab. Die ganze vornehme und gebildete Welt nahm an der Verachtung des Deutschen teil. Allerdings hatte zu jener Zeit die französische Sprache ihren Höhepunkt erreicht und eine Litteratur aufzuweisen, der wir damals keine entsprechende gegenüber zu stellen vermochten. Und doch sproßte bereits, wenn auch noch langsam, die Zauberblume deutscher Poesie und Kunst von den Höfen der Fürsten aus dem deutschen Volksleben empor.

Gottsched, Gellert, Bodmer, Breitinger, Adelung u. a. erwarben sich große Verdienste um die deutsche Sprache, bevor das klassische Zeitalter für dieselbe eintrat. Klopstock gab ihr Formen-

---

*) Es war eine patriotische That von nicht hoch genug zu schätzender nationaler Bedeutung, als Thomasius am Ende des 17. Jahrhunderts am „Schwarzen Brett" zu Leipzig, das zuvor nie durch die deutsche Sprache entweiht worden war, die, ungeheures Aufsehen, ja Entsetzen erregende Ankündigung anschlug, daß er fortan seine Vorlesungen in deutscher Sprache halten werde.

**) „Unvorgreifliche Gedanken betreffend die Ausübung und Verbesserung der deutschen Sprache", 1697 verfaßt.

***) „Ausführliche Arbeit von der teutschen Haubt Sprache." Braunschweig, 1663.

reichtum und zeigte ihre Schmiegsamkeit zu allen Versmaßen, Wieland verlieh ihr französische Anmut und Feinheit, Herder öffnete die Quellen der Volkspoesie, Engel, Garve, Lessing schufen die kernige, krystallreine Prosa, besonders letzterer führte sie zu sich selbst zurück, gab ihr schneidige Schärfe und die ursprüngliche Natürlichkeit, Einfachheit und Frische wieder, Voß prägte ihr durch seine trefflichen Übersetzungen etwas von griechischer Plastik auf. Die Meister Goethe und Schiller endlich verstanden es gleich treffend, sie zur Lyrik, Epik, Erzählung, Beschreibung und Abhandlung, sowie zum Drama zu benutzen, jede Gemütsbewegung, jede Regung der Leidenschaft mit feinster Schattierung wiederzugeben und ihr vollendete Klarheit, gedankenvolle Tiefe und einen Bilderreichtum zu verleihen, der gotischen Laubgewinden gleicht. Es kann hier nicht unsere Aufgabe sein, zu zeigen, wie sich seit jener Zeit unser Schrifttum bereichert und noch weiter ausgebildet hat. Es kommt uns nur darauf an, ein paar große Striche zu thun, um für unsere weiteren Gedanken einen historischen Unter- und Hintergrund zu gewinnen. Zur Zeit der Fremdherrschaft drohte wieder die Gefahr der Verwelschung, aber Männer wie Jahn, Arndt &c. erklärten auch in der Sprache dem Antideutschen den Krieg. Im allgemeinen gilt der Satz, daß mit dem volleren Pulsschlage des nationalen Lebens sich auch die Sprache mehr und mehr mit nationalem Gehalte füllt. Die strenge Wissenschaft wird bei uns fast ausschließlich in deutscher Sprache gelehrt. Auf dem Katheder hüllt sie sich wohl noch gern in ernste, mit Fetzen römischer Togen beflickte Gewänder, aber sie verschmäht es auch nicht mehr, das anmutige Gewand volkstümlicher Darstellung um ihre Schultern zu schlagen, um alt und jung zu sich zu locken. Das tiefere Verständnis unserer Sprache aber, sowie den Einblick in ihre historische Entwickelung, den Genuß an der altdeutschen Litteratur haben wir einer vergleichsweise jungen Wissenschaft, der deutschen Philologie, zu verdanken, welche die deutsche Sprache selbst zum wissenschaftlichen Objecte gemacht hat, und die eine Reihe bedeutender Gelehrter, wie Wilhelm v. Humboldt, die Gebrüder Grimm, Schleicher, Bopp, Pfeiffer, Bartsch, W. Wackernagel, R. v. Raumer, Müllenhoff, Scherer, H. Rückert, Braune, Sievers,

Hildebrand, Fr. Zarncke, Weinhold, Paul, Kluge, Socin, Ernst Wülcker, Paul Pietsch, K. v. Bahder u. a., aufwies und noch aufzuweisen hat.

Nationale Strebungen und Würdigung und Hochstellung der deutschen Sprache sind bisher Hand in Hand gegangen. Das vorzüglichste Mittel zur nationalen Bildung ist in unserer hochdeutschen Sprache gegeben; sie ist der unmittelbarste, tiefste und umfassendste Ausdruck der nationalen Gesinnungen, das allgemeinste und festeste Band des deutschen Volkstums und das Medium des höheren geistigen Lebens; sie enthält — an allerhöchster Stelle ist es anerkannt und gewürdigt worden — die meiste nationalbildende Kraft. Der gesamte deutsche Volksunterricht atme und lebe in diesem Medium! Im weiteren wollen wir zeigen, wie diese nationalbildenden Kräfte der deutschen Sprache, die zum Teil bei unzweckmäßiger Behandlung latent bleiben können, im Volksschulunterrichte wirksam sein sollen.

Der Unterricht in der Muttersprache.*)

Die Grundzüge der Methode und das praktische und ideale Ziel des Unterrichts in der Muttersprache.

„Was du ererbt von deinen Vätern hast,
„Erwirb es, um es zu besitzen."

Die Entstehung und Entwickelung der deutschen Volksschule steht im engen Zusammenhange mit der Erzeugung einer allgemeinen Volkssprache. Beide entstammen dem Reformationszeitalter, an beiden

*) Vergl. Engelien, A., Die Geschichte des deutsch-sprachlichen Unterrichts in Kehrs Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts. — Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule. 4. Aufl. Leipzig. Jul. Klinkhardt. — Kellner, Praktischer Lehrgang für den gesamten deutschen Sprachunterricht in der Volksschule. — Münch, Der deutsche Sprachunterricht in der Volksschule. — Raumer, Der Unterricht im Deutschen. — Rudolph, Praktische Anleitung zur Erteilung eines naturgemäßen Unterrichts in unserer Muttersprache. — Vogel, Methodik des gesamten deutschen Unterrichts in der Volksschule. — Wackernagel, Der Unterricht in der Muttersprache. — Stoffel, Der deutsche Sprachunterricht in der Volks- und Mittelschule. — Sommert, Methodik des deutschen Sprachunterrichts. — Deinhard u. Schmid, „Die deutsche Sprache" in Schmids Encyklopädie der Erziehung und des Unterrichts. 2. Bd. — Supprian, „Die deutsche Sprache" in Schmids Pädagogischem Handbuch. Bd. I. — Albert Richter, Der Unterricht in der Muttersprache und seine nationale Bedeutung. (Gekrönte Preisschrift.) — Sanders, D., Lehrbuch der deutschen Sprache für Schulen. — Otto Hoffmann, Über Sprachentwickelung und die darauf sich gründende Einführung in den ersten Sprachunterricht in der Elementarschule. — Fechner, Merz u. Supprian, Der Unterricht im Deutschen (in der Volksschule). — Buchheim, K., Zum deutschen Unterricht. (Jahresbericht des K. Realgymnasiums zu Zittau, 1890.) — Rein u. Pickel, Die acht Schuljahre. — Laas, Der deutsche Unterricht auf höheren Lehranstalten. — Verhandlungen der Direktorenkonferenzen in den Provinzen des Königreichs Preußen. (Auszüge haben Erler u. a. herausgegeben.) — Dr. A. Lyon, Die Lektüre als Grundlage eines einheitlichen und naturgemäßen Unterrichts in der deutschen Sprache, sowie als Mittelpunkt nationaler Bildung. — Zeitschrift für den deutschen Unterricht. Unter Mitwirkung von Prof. Dr. R. Hildebrand herausgegeben von Dr. O. Lyon.

hat der kerndeutsche Geistesheld Luther Vaterrechte.*) Mit der Ausbildung der neuhochdeutschen Schriftsprache und ihrer steigenden Verbreitung über das ganze Volk ging die Gründung deutscher Volksschulen Hand in Hand. Der Gedanke aber, die deutsche Sprache selbst als Lehrgegenstand auf die Schulpläne zu setzen, brach sich erst in unserem Jahrhundert mehr und mehr Bahn; denn Lesen und Schreiben und das Auswendiglernen des Katechismus, welche Dinge man vorzugsweise früher in der Volksschule trieb, konnten wohl kaum als eigentlicher Sprachunterricht angesehen werden. Für manche Schulen mußten noch in unserem Jahrhunderte Jahrzehnte vergehen, bevor in ihnen der deutschen Sprache ein Platz als besonderer Lehrgegenstand eingeräumt wurde.

Obwohl die Wichtigkeit des Unterrichts in der Muttersprache gegenwärtig allseitig anerkannt sein dürfte, so ist doch noch keineswegs eine allgemeine Übereinstimmung hinsichtlich des Zweckes, des Zieles und des Weges desselben erzielt worden. Der deutsche Sprachunterricht hat seit seiner Einführung das eigentümliche Geschick gehabt, ein Gegenstand immerwährenden Gedankenaustausches unter den Pädagogen zu sein und ein Heer von weit auseinandergehenden Meinungen hervorzurufen.

Wir halten es für zweckdienlich, einen kurzen Rückblick zu halten, bevor wir auf die Sache selbst näher eingehen.**)

1.—4. Jahrg. 1887—1890. — Gesammelte Aufsätze und Vorträge zur deutschen Philologie und zum deutschen Unterricht von R. Hildebrand. Leipzig. Teubner. 1890. — Zeitschrift für deutsche Sprache. Herausgegeben von Prof. Dr. D. Sanders in Altstrelitz. Monatl. 1 Heft. — Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer von A. Diesterweg. 6. Aufl. Als Jubiläumsausgabe zu Diesterwegs hundertjährigem Geburtstage bearbeitet und herausgegeben von Dir. K. Richter. 1. Bd. M. Diesterweg. Frankfurt a/M. 1890. — Behaghel, O., Die deutsche Sprache. Bd. 54 aus dem „Wissen der Gegenwart". Leipzig, Prag. Freytag u. Tempsky. (Eine populäre sehr empfehlenswerte Darstellung der Entwickelung unserer Muttersprache unter Berücksichtigung der neuesten Forschungen und so gehalten, daß sie für jeden verständlich sein muß.)

*) Siehe die Anm. auf S. 35.)

**) Vergl. M. Geistbeck, Methodik des Unterrichts für Volks- und Mittelschulen. III. Teil.

Im wesentlichen schied sich die Behandlung des deutschen Sprachunterrichts in der Volksschule in eine zweifache, in eine „grammatische“ oder „synthetische“ und in eine „analytische“. Die erstere überwog früher, die letztere später; jetzt hat sich im allgemeinen in einer „analytisch-synthetischen“ Behandlungsweise eine Versöhnung jener beiden mehr und mehr geltend gemacht.

Die grammatische Lehrweise schied sich wieder, namentlich von Heinsius und Heyse vertreten, in eine frühere oder formell-grammatische und in eine spätere oder logisch-grammatische nach Becker, Wurst, Honcamp und anderen.

Die Aufgabe der formell-grammatischen Lehrweise ging im wesentlichen dahin, richtig hochdeutsch sprechen und schreiben zu lehren. Um diesen Zweck zu erreichen, beschäftigte man sich vorzugsweise mit den äußeren Formen des Ausdruckes, gab Regeln und Beispiele für den richtigen Gebrauch der hochdeutschen Sprachformen, ließ nach diesen Regeln wieder Beispiele bilden und fehlerhaft vorgeführte Beispiele nach denselben berichtigen. Aber diese Übungen arteten in eine inhaltslose Satzschmiederei aus, die Sprache selbst wurde nicht vorgeführt, nur Sprachteile, Sprachformen. Das ganze Verfahren hatte den grammatischen Unterricht in der lateinischen Sprache zum Vorbilde und verurteilte sich selbst.

Der logisch-grammatische Sprachunterricht oder die Sprachdenklehre wollte „die Sprache verstehen und ihrer wahrhaften Bedeutung gemäß gebrauchen lehren“ (Becker). Dieser Zweckbestimmung könnte man zustimmen, aber Becker meinte nicht, daß ein jeder ein hochdeutsches Buch, das er liest, oder eine hochdeutsche Rede, die er hört, verstehen lernen solle. Es sollten die Schüler „die Grundverhältnisse der Sprache und des Denkens überhaupt klar erkennen“ (Wurst), die logische Gesetzmäßigkeit des Sprachbaues insbesondere entdecken; die Grammatik sollte die Turnschule der intellektuellen Kräfte sein, der Sprachunterricht gleichsam eine populäre Logik. „Man faßt zunächst den Inhalt der Rede ins Auge, den Gedanken, wie er in der Thätigkeit des menschlichen Geistes seinen Grund hat und sucht dann nachzuweisen, in welcher Form der Inhalt sich kund giebt und ausprägt“ (Honcamp). „Unsere siebenjährigen Kinder beim Dorfschulmeister trieben dieselben Dinge,

in die uns weiland die Universität in ihrem Collegium logicum einweihte." *) Drei Punkte waren es, die vornehmlich bei der Behandlung festgehalten wurden: Anschauung der Sprache in Beispielen, Betrachtung und Entwickelung der logischen Verhältnisse und Übung des dadurch Erkannten. Die ganze Methode ging auf formale Bildung aus, das richtige Sprechen und Schreiben zog als untergeordneter Zweck hinterher. Man befand sich in dem Irrtume, daß der Schüler die Sprache schon habe, man vergaß, daß eine formale Bildung ohne materiale ein Unding ist, erzeugte durch das kindesnaturwidrige Denken über die eigenen Gedanken Widerwillen gegen diesen Sprachunterricht, beging somit den allergrößten Fehler, der im Unterrichte begangen werden kann. Die Erfolglosigkeit und und die Einseitigkeit dieser bloß formalen Verstandesarbeit war die Ursache der Unlust, mit welcher die Lehrer den deutschen Sprachunterricht erteilten. Kinder und Lehrer fühlten dabei eine innere Leere; erstere blieben so spracharm wie vorher. Die nationalbildenden Momente der Sprache gingen für die Schüler ganz verloren, denn die logischen Verhältnisse sind nicht das Charakteristische der Sprache, sondern der Inhalt und die Wortform.

So groß die Verdienste auch sind, die sich Becker durch sein System um die deutsche Sprache erworben hat, die moderne Pädagogik hat seine, besonders von Wurst zugerichtete Methode des deutschen Sprachunterrichts längst gerichtet.

Der analytische Sprachunterricht, besonders durch Kellner und Otto zur Verbreitung gelangt, stimmt mit dem logisch-grammatischen scheinbar im Zwecke überein; auch er will das Verständnis der Schriftsprache herbeiführen und dadurch Sprachfertigkeit, mündlich und schriftlich, erzielen, aber in den Mitteln und teils auch im Ziele gehen sie weit auseinander. Während der logisch-grammatische einen nach den Lehren der Grammatik geordneten, mit Beispielen und Übungen versehenen selbständigen Lehrgang in besonderen Sprachstunden verfolgt und zu Grunde legt, so benutzt der analytische sogenannte Musterstücke als Grundlagen. Diese Behandlungsweise ist aus der richtigen Erkenntnis hervorgegangen,

---

*) Rudolf v. Raumer, Der Unterricht im Deutschen.

daß die neuhochdeutsche Schriftsprache ein von den Vätern ererbtes und auf das nachwachsende Geschlecht zu vererbendes nationales Gut ist, in dessen Besitz der bei weitem größere Teil der deutschen Jugend nicht so ohne weiteres durch die Frau Mutter und den Umgang, aber auch nicht durch eine dürre, spekulative, mit gelehrten Terminologien und langatmigen Definitionen durchspickte Grammatik gelangt, daß nicht jeder Deutsche das Deutsche versteht, und daß der Unterricht in der Muttersprache noch andere Aufgaben hat, als der Jugend die äußeren Fertigkeiten des Lesens und Schreibens und die Kenntnis vom grammatischen Baue der Sprache beizubringen. Indem Männer, wie Mager, Kellner, Otto, Diesterweg, Kehr, Lüben, Berthelt, Petermann u. a., das Lesebuch nicht mehr einseitig zur Gewinnung äußerer Lesefertigkeit benutzten, sondern es zur Grundlage und zum Mittelpunkte des Unterrichts in der Muttersprache umschufen und als einen Speicher betrachteten, in dem die Sprache in allseitiger, durchweg reiner, klassischer Form und in wohlabgestufter Folge vom Leichteren zum Schwereren vorliegen müsse, wenn man der Jugend eine edle, reiche und schöne Sprache aneignen und gleichsam „einpflanzen" wolle, wurde der wichtigste Fortschritt in der unterrichtlichen Behandlung der Muttersprache begründet. Mit dem Gedanken, das Lesebuch zur Grundlage und zum Mittelpunkte eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache zu machen, verband sich natürlich der Grundsatz, „Denken und Sprechen, Reden und Schreiben, Lesen und Vortragen, Grammatik und Stilistik, Rechtschreibung und Satzzeichnung in der Verbindung zu lehren und zu üben, in welcher diese verschiedenen Seiten ein und desselben Gegenstandes sich gegenseitig vorbereiten und bedingen, fördern und vollenden." Eine solche Auffassung vom Wesen und der Aufgabe des deutschen Sprachunterrichts entspricht besser dem Wesen und der Natur der Sprache als jene Auffassung alten Stils, welche die Sprache, in Regeln gefesselt und in Fächern verschlossen, dem Kinde als ein Gedächtniswerk einpauken wollte, sie entspricht auch mehr den aus der Natur des Kindes herzuleitenden Forderungen der Pädagogik. Die Sprache selbst kommt mit ihrem Inhalte mehr zu ihrem Rechte; ein ausgiebiger Umgang mit der Schriftsprache

wird herbeigeführt, und dieser ist bekanntlich der beste Sprachmeister; an Stelle des leeren, abstrakten Formalismus tritt die grüne, Herz und Geist erfrischende Weide der Lektüre; „mit der Sprache baut sich zugleich eine Welt von Anschauungen und lebendigen Gedanken im Geiste des Lernenden auf" (Otto); der Geist der Muttersprache strömt aus einem schönen Sprachganzen, nachdem er durch zweckgemäße Betrachtung desselben gleichsam frei gemacht worden ist, in größerer Fülle in die Poren des Geistes und Gemütes der Jugend ein und erzeugt daselbst, gleichsam durch eine Art Wiedergeburt, Gedanken und Empfindungen, die dann fortzeugend eigenes Geistesleben gebären.

Die Übungen der analytischen Methode sind ungleich zahlreicher, mannigfaltiger und sprachbildender als die der synthetischen. Man denke nur an ihre einzelnen Momente: Vorbereitung zur Auffassung, Vorlesen, Nachlesen, Vorerzählen, Nacherzählen, Abfragen, sachliche Erläuterungen und Ergänzungen, sprachliche Erklärungen, Begriffsentwickelungen, Hervorhebung, Zusammenstellung; Gliederung, Erweiterung, gedrängte Darstellung, Verallgemeinerung, Beurteilungen der Worte und Handlungen der im Stücke aufgeführten Personen, Entwickelung der Moral bei Fabel und Parabel; Auswendiglernen, Auswendighersagen, Auswendigaufschreiben des Stückes, Vergleichung sinnverwandter Worte, grammatische Zergliederung der einzelnen Sätze, Durchgehen des Stückes zum Behufe der Regeln für die Satzzeichen, zum Behufe der Angabe der Wortarten, zum Behufe der Einsicht in die Bedeutungen der Ableitungen, Aufsuchen der abgeleiteten Wörter und Bildung ihrer Wortfamilien, Benutzung des Stückes für die Rechtschreibung; verschiedene Veränderungen des Stückes in Beziehung auf Wahl der Wörter, Wortfolge, Bildung der Sätze, Redeweise oder auch in Beziehung auf die ganze äußere Darstellungsform, Vervollständigungen durch Zusätze, Nachbildung der einzelnen Sätze oder des ganzen Stückes u. s. w. u. s. w.

Welche Fülle von Übungen zum Zwecke des Sprachverständnisses und der Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Ausdrucke! Tausende von Samenkörnern fallen bei analytischer Behandlung der Sprache in die Kinderseelen. Sie alle können aufgehen und reiche Früchte bringen, wenn nur die sonstigen Bedingungen dazu

vorhanden sind. Ein Reichtum von Sprache und Gedanken, Empfindungen und Wollungen geht ohne Qual in die Jugend über, und nicht bloß eine sprachliche, reale und sittliche Durchbildung vollzieht sich auf jene Weise, sondern auch eine logische, die mehr Wert hat als die von Anhängern der Becker-Wurstschen Schule angestrebte; denn viele Lesestücke werden durch die Analyse zu Schleifsteinen des Verstandes, zu Quellen realen Wissens und sprachlichen Könnens, zu einem Feuer, an dem sich die Empfindung entzündet und der Wille entflammt.

Wie ärmlich, hausbacken und trivial ist dagegen das Material, das die Anhänger der reinen Synthese ihren Schülern in ihren dürren Abrissen darboten, weil sie den Sprachstoff aus dem der Jugend schon hinreichend bekannten Gebiete des gewöhnlichen Lebens entnahmen und nicht als erste Bedingung aller Sprachbildung die Sprachmitteilung anerkennen wollten!

Doch so sehr wir auch die Vorzüge des analytischen Lehrverfahrens gerühmt haben, so ist damit noch keineswegs gesagt, daß seine Anwendung unter jeder Voraussetzung unfehlbare Erfolge nach sich ziehen müßte. Im Gegenteil, es kann in den Händen ungeschickter Lehrer nicht nur fruchtlos bleiben, sondern sogar Schaden anrichten. Es ist eine Kunst, die gut gelernt sein will und sehr tüchtige, geistig gewandte, Plan und Ziel des gesamten Sprachunterrichts klar vor sich sehende Lehrer verlangt, wahre Schulmeister. „Die Methode des anlehnenden Schulunterrichts ist gerade deshalb bei manchen in Mißkredit gekommen, weil sie auch dem seichten Halbwisser und Schwätzer Gelegenheit giebt, die Armut des Geistes unter einer Flut von Redensarten und Fragen zu verstecken.“ *) Die Anwendung der Methode verlangt sorgfältige schriftliche Vorbereitungen, feste Pläne und strenge Zucht und verzehrt mehr geistige Kraft als das bloße: „Falsch! Der Folgende!“ und das Einpauken grammatischer Begriffsumgrenzungen und Regeln. Wohl darf angenommen werden, daß der bei weitem größte Teil der deutschen Lehrer das von uns befürwortete Lehrverfahren schon seit Jahrzehnten handhabt, aber es ist unter manchen Pädagogen vielfach

---

*) Kehr, Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke.

ausgeartet, so daß wir uns in der Lage sehen, gewichtige Vorwürfe aussprechen zu müssen; sie berühren aber nicht die Grundsätze, sondern nur die ungeschickte und einseitige Anwendung derselben. Die analytische Methode trat auf als Reaktion gegen die logisch-grammatische und rein synthetische. Dadurch wurden zunächst viele darauf geführt, die Grammatik ganz aus der Schule hinauszustoßen. Damit können wir uns aber nicht einverstanden erklären. Andere meinten, keine Grammatik mehr treiben zu wollen, und doch trieb man sie erst recht, aber unter der Vermummung des anlehnenden Unterrichts durch das Lesebuch. Nicht die Grammatik mit einem fruchtlosen Regelwerk und trockenen Gedächtniskram fiel weg, sondern nur die früher ausschließlich für dieselbe bestimmten Stunden. Sie versäumten über kleinlichen und endlosen grammatischen Erörterungen die auf den Inhalt und auf die Aneignung der Sprache des Lesestücks sich richtenden Übungen. Wir sind keineswegs, wie man später sehen wird, gegen jedweden grammatischen Unterricht eingenommen, aber wir wollen ihn nicht als Zweck gelten lassen, sondern nur als Mittel der Sprachbildung, d. h. des Sprachverständnisses und der Sprachfertigkeit, wollen nicht seinetwegen den Text maßlos zerreißen und zersetzen und den Inhalt des Ganzen in einer Flut grammatischer Kunstausdrücke ersäufen.

In den Händen schlechter Praktiker gewinnen die Schüler aber auf die soeben angedeutete Weise nicht einmal bemerkenswerte grammatische Kenntnisse, so sehr man auch darauf ausgeht, wenn nicht ein streng geordneter Plan zu Grunde liegt. Ohne den letzteren verliert der Unterricht in der Muttersprache alle Einheit und Ordnung und wird oft zu einem ordnungslosen Zusammenhäufen grammatischer Belehrungen, zu einem Durcheinander gelegentlicher Bemerkungen, zu einem Allerlei von Übungen, zu zuchtloser Schwätzerei.

Mit der Verbreitung des analytischen Sprachunterrichts stellten sich ferner, aber keineswegs als notwendige Folge der Grundsätze gewiegter Analytiker, noch andere Übelstände ein. Da der ganze Muttersprachunterricht an Lesestücke anzulehnen war, so wurden diese von vielen Seiten natürlicherweise möglichst brauchbar zu sprachlichen Erörterungen, namentlich zu grammatischen, gewünscht. Dies

hat dahin geführt, Lesestücke nach grammatischen Rücksichten zu schmieden, auszuwählen, zuzuschneiden und endlich auch darnach zu ordnen. Mit diesen Lesestücken, von denen das eine sich vorzugsweise zur Lehre von den Umstandswörtern, ein anderes zur Einübung der Bindewörter, ein drittes zur Erklärung gekürzter Sätze u. s. w. eignen sollte, wollte man einesteils dem Tadel, an einem Lesestücke alle möglichen grammatischen Beziehungen aufzusuchen, ausweichen, anderenteils dem Übelstande begegnen, daß so selten ein Lesestück zur Besprechung eines grammatischen Punktes genügende Beispiele darbietet. Viele Musterstücke trugen daher das Zeichen des Gemachten und Gekünstelten an sich. Ihr Inhalt war dem Schüler oft weder neu, noch notwendig, noch interessant, noch wertvoll, sondern trivial. Und obgleich man durch die analytische Methode mehr als früher und in erster Linie den Inhalt berücksichtigen wollte, so beschäftige man sich doch erfahrungsgemäß vorzugsweise mit der Form, mit Subjekten, Prädikaten, Flexionen und dergl. und glaubte dem Inhalte Genüge gethan zu haben, wenn man das Lesestück einige Male hatte lesen lassen. Wo blieb da die Rücksicht auf Geistes- und Herzensbildung? Konnte unsere Jugend auf diese Weise in den Sinn und das Gemüt unserer herrlichen Muttersprache eindringen? Vermochte sie sich an dem kernhaften, sang- und klangreichen, gemütsinnigen und spiegelklaren Deutsch zu begeistern? Wir glauben es nicht.

Eine weitere Ausartung der analytischen Behandlung der Muttersprache müssen wir in der Übertreibung erblicken, die eine durchaus erschöpfende Behandlung und Auseinanderlegung des Lesestückes bis zur Silbe und dem Laute herab für notwendig und nützlich hält. Wie viel Zeit und Kraft wird nicht verbraucht, wenn man nach den Vorschriften so mancher Analytiker ein Musterstück förmlich ausschöpfen will, und doch ist es oft mehr als fraglich, ob dieser Verbrauch von so notwendigen Dingen dem Gewinne an Gedanken und Sprache entspricht! Sicher ist, daß durch ein vielleicht auf Wochen ausgedehntes Durch- und Wiederkäuen eines Sprachstoffes im Kinde Ekel und Überdruß erzeugt wird, anfangs nur an dem einen Stücke, und schließlich an dem ganzen Unterrichte. Es ist übertriebene Anwendung an sich richtiger Grundsätze

ebenso gefährlich wie Grundsatzlosigkeit, und maßloses Analysieren ebenso einseitig und fruchtlos wie die Gleichgiltigkeit und Nachlässigkeit, mit der man früher das Lesebuch zu sprachlichen Zwecken benutzte.

Eine weise Sparsamkeit in der Analyse ist ganz besonders bei wertvollen Sprachstoffen, namentlich bei Gedichten geboten. Hier müssen die Steine des Anstoßes auf dem Wege zum Verständnisse möglichst durch vorbereitende und einleitende Erklärungen hinweggeräumt werden, damit dann die Poesie in ihrer Unmittelbarkeit auf das Gemüt einwirke. Eine häufige Zergliederung von Gedichten nach grammatischen, orthographischen oder stilistischen Rücksichten ist nach unserer Meinung geradezu ein Vergehen an der Kindesnatur, am Dichter und an der Kunst.

Beim Kinde stört man die sinnige Auffassung, das innige Schweigen des kindlichen Geistes, der sich dem Stoffe voll hingeben will; man erkältet durch ungemessene und unangemessene Reflexionen das Gemüt. Man muß sich daher oft begnügen, unmittelbar auf den Geist der Schüler zu wirken, „eine Gefaßtheit des Geistes, das Wort zu vernehmen, zu erzeugen, eine spekulative Haltung; dann sehen sie Gesichte, nämlich die Objekte ganz, nicht bloß die Teile, in die der Verstand sie zerpflückt.“*) Auch darf man nie vergessen, daß unsere besten Dichter und Denker nicht geschrieben haben, um ihre Geisteserzeugnisse zergliedern, zerhacken, zerpflücken, umzugestalten und wohl gar von Schülern verbessern zu lassen. Dichterische Sprachstücke sollen genossen werden, und wenn dazu Erläuterungen nötig sind, so dürfen sie nur soweit auftreten, als sie eine größere Vertiefung in den Inhalt ermöglichen, bei einer breittretenden Behandlung und einer Durchknetung der Poesie rücksichtlich der Formen flieht das Leben aus der Sprache, verwischt sich gleichsam der Flaum, erblindet der Glanz und verliert sich der Schmelz derselben.**) Die Erfahrung lehrt auch, daß poetische Stücke, insbesondere lyrische, die unmittelbar Geist und Gemüt erfassen sollen, meist recht schnell von den Schülern, ohne daß eine anatomische Zergliederung nötig

---

*) Ph. Wackernagel, Der Unterricht in der Muttersprache.

**) Vergl.: Dr. O. Lyon, Deutsche Prosastücke und Gedichte erläutert und behandelt. Leipzig. Teubner, 1890. Siehe auch Seite 95 und 149.

wäre, in ihrem logischen Baue und Gerippe verstanden werden, zumal, wenn der Lehrer ein guter Vorleser ist. Dieses Verstehen ist zwar oft nur ein instinktives, aber da es gleichwohl ein richtiges ist, weil es aus dem vorzugsweise unmittelbar zu bildenden Sprachgefühle und aus dem gesunden Menschenverstande, der natürlichen Logik, herausquillt, so sollte das sprachliche Sezieren an schönpoetischen Sprachstücken ebenso selten und ebenso nur als Folge zwingender Notwendigkeit vorgenommen werden als die Vivisektion, zu der der Naturforscher nur dann schreitet, wenn er vor Erscheinungen steht, deren Erklärung ihm auf einfacheren Wegen nicht möglich ist. „Zurück!“ möchten wir jedem Lehrer zurufen, der nicht durch sein Vorlesen, durch die Schattierungen seiner Stimme, durch vorhergehende, das Verständnis vorbereitende Besprechungen, durch kurze Hindeutungen die volle Wirksamkeit eines Gedichtes auf seine Schüler herbeizuführen vermag und es durchaus für nötig hält, dabei von Umstandswörtern des Ortes, von Subjektiv- und Objektivsätzen und dergl. zu reden. Sehr richtig sagt Meister Kehr: „Der Lehrer halte sich stets an den Kern des Ganzen, er betrachte das Lesestück als einen Edelstein, der dem Kinde nur von der rechten Seite und im rechten Lichte vorgehalten werden muß, damit es sich im vollen Glanze des zurückstrahlenden Lichtes sonne.“*)

Nachdem wir weiter oben die Vorzüge der analytischen Behandlung der Muttersprache in der Volksschule hervorgehoben, haben wir wohl kaum noch nötig, zu erklären, daß das Vorstehende nicht so aufgefaßt werden dürfe, als wendeten wir uns gegen dieses Unterrichtsverfahren überhaupt. Wir forderten nur, daß man es mit Takt anwende, daß man den Totaleindruck eines Sprachstückes nicht durch unnötiges Verweilen bei Nebensachen verdränge, verwische und verwasche, daß man den grammatischen Unterricht in das richtige Verhältnis zum Lesebuche setze und zum Inhalte des letzteren die Sprachstücke nicht nach Maßgabe ihrer größeren Brauchbarkeit für grammatische, orthographische und stilistische Belehrungen auswähle. Wir erklären uns für die analytische Methode, weil sie der Jugend größeren Sprach- und Gedankenreichtum zuführt als die reinsynthe-

*) Kehr, Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke.

tische, weil sie am besten gestattet, das Wort Wilhelm v. Humboldts zu beherzigen, „daß eine Sprache unter keiner Bedingung wie eine abgestorbene Pflanze erforscht werden kann, daß Sprache und Leben unzertrennliche Begriffe sind und die Erlernung in diesem Gebiete nur Wiederzeugung ist," weil sie ferner zeigt, wie in der Muttersprache der Volksgeist dichtet und denkt, weil sie geeignet ist, „mit der deutschen Sprache zugleich deutsche Gesinnung, deutsche Empfindung und deutsches Leben kennen zu lernen." (Kellner.)

Soll aber das Verfahren, welches das Lesebuch zur Grundlage des gesamten Unterrichtes in der Muttersprache macht, nicht in jene oben gerügten Fehler und Übertreibungen ausarten und somit seine Vorzüge nicht verlieren, soll insbesondere der grammatische Unterricht vor Zerfahrenheit, Planlosigkeit und Verzettelung bewahrt bleiben, so muß auch neben der Analyse der Synthese ein gewisses Recht zugesprochen werden. Nur eine zweckgemäße Verbindung beider verbürgt die Erreichung des Zieles in den allermeisten Volksschulen. Für den grammatischen Unterricht, den wir durchaus befürworten und später in Betracht ziehen werden, bildet dann das Lesebuch mehr den Ort des Ausganges und der Einkehr als den Mittelpunkt und die Grundlage. Die Betrachtung der Sprachformen und das Aufsuchen der Sprachgesetze kann und soll nur teilweise im Lesebuche und soweit als möglich in besonderen Stunden geschehen, in welchen auch das, was auf sämtlichen Wegen an Sprachkenntnissen gewonnen worden ist, zur Wiederholung, Sichtung, Zusammenfassung und Übung gelangt, um das namentlich am Lesebuche zu entwickelnde Sprachgefühl ins Sprachbewußtsein zu erheben. In den übrigen Sprachstunden kann dann das Lesebuch ausgiebiger zur Pflege nationaler Gesinnungen verwendet werden. Dies setzt aber voraus, daß der Inhalt des Lesebuches nicht nur mit Rücksicht auf diesen Zweck, der ja den sprachbildenden keineswegs ausschließt, gewählt ist, sondern auch den Hauptgegenstand der Betrachtung bildet.

Aus unseren bisherigen Erörterungen wird man herausgehört haben, daß wir dem Unterrichte in der Muttersprache ein doppeltes Ziel: ein praktisches und ein ideales vorstecken.

Hinsichtlich des praktischen Zieles dürfen wir uns wohl mit niemandem im Widerspruche befinden. Es ist dasselbe, das die Grammatiker und Analytiker erstreben. Die Jugend soll in den möglichst vollen Besitz ihrer Muttersprache gesetzt werden, um dieselbe nach Maßgabe der von ihr gewonnenen Gesamtbildung sicher und gewandt sprechen, lesen und schreiben zu können. Es kann nicht geleugnet werden, daß dieses Ziel das greifbarere und naheliegendere ist, und daß die Rücksicht auf das praktische Leben die Erreichung dieses Zieles in erster Linie verlangt. Leiten doch viele Pädagogen die Notwendigkeit des deutschen Sprachunterrichts nur aus dem praktischen Zwecke ab. Das Volk soll das Hochdeutsche als die gemeinsame Sprache lernen, um die biblische und kirchliche Sprache verstehen, um Zeitungen, Volksschriften, Kalender u. s. w. lesen, um Briefe, Rechnungen und Quittungen u. s. w. schreiben zu können. Das sind die Forderungen des Nützlichkeitsprinzips. „Der rein praktische Zweck ist es, der den Unterricht in der Muttersprache allgemein nötig macht," sagt Palmer in seiner „Evangelischen Pädagogik." Wir können uns aber mit diesem rein praktischen Ziele allein nicht zufrieden geben. Wir setzen daher dem Unterrichte in der Muttersprache noch ein ideales Ziel, das nicht von dem praktischen uns abführen, sondern vielmehr dasselbe verklären, erhöhen und ergänzen soll.

Das ideale Ziel wird erreicht, wenn der Unterricht in der Muttersprache durch die Sprache und deren Litteratur die Gesinnungs- und Denkweise der deutschen Jugend national ausprägt, das Bewußtsein der sprachlichen Fortbildungsbedürftigkeit weckt, die Fähigkeit zur selbständigen sprachlichen Weiterbildung verleiht und das Verlangen nach näherer Bekanntschaft mit der Nationallitteratur tief anregt.

Wohl bis fast in die Gegenwart ist das ideale Ziel mehr oder minder nur zufällig mit erstrebt worden, durch die Natur der Sprache und der Litteratur selbst, weniger planmäßig und nicht mit dem klaren Ausblicke nach demselben, obgleich schon 1848 Kellner in seiner „Pädagogik der Volksschule in Aphorismen" schrieb: „Die Volksschule hat vor allem das Ziel, die Jugend aufs beharr-

lichste in den Besitz der Büchersprache zu setzen und ihr dadurch nicht bloß das Verständnis aller der geistigen Schätze zu eröffnen, welche in ihr niedergelegt sind, sondern auch das Bewußtsein des Zusammenhanges mit dem großen Ganzen, mit der Nation zu geben." Wie hätte auch bis Anfang der siebziger Jahre die nationale Bildung durch den Unterricht in der Muttersprache gefördert werden können, da fast zwei Jahrzehnte hindurch durch preußische und andere Regulative eine reaktionäre, d. i. zugleich im Grunde genommen eine antinationale Strömung durch Abrichtung der Lehrer und Schüler erzeugt werden sollte, da man das Verbrechen beging, die herrlichen Quellen deutschen Geistes gering zu achten und Lehrern und Schülern versagte, sich darin zu baden, zu erfrischen und zu stärken. Es steigt uns die Zornes- und Schamröte zugleich ins Gesicht bei dem Gedanken, daß es in Deutschland eine Zeit geben konnte, in welcher deutsche Jünglinge, die zur Erziehung des deutschen Volkes berufen waren, sich in Winkel verstecken mußten, um einen Labetrunk aus den Werken von Deutschlands größten Dichtern und Denkern zu thun, in der man in Bildungsanstalten für deutsche Volksschullehrer so bar alles gesunden Sinnes und nationalen Gefühles und so voll blinder Rechtgläubigkeit war, daß Männer, die nicht wert waren, Geistern, wie Schiller, Goethe und Lessing, die Schuhriemen zu lösen, es wagen konnten, diese mitleidig zu bekritteln und ihre Werke als seelenheilgefährlich hinzustellen. Doch diese Zeit wurde glücklich überwunden. Es zog ein frischerer und freierer Geist, eine aus dem neu erwachten nationalen Leben strömende Luft in die deutschen Schulen hinein und trieb die mit Modergerüchen geschwängerte Luft vergangener Jahrhunderte, die schwüle und heiße, Geist und Gemüt austrocknende des leeren Formalismus und die Herz und Kopf beängstigende und beengende des starren Dogmatismus mehr und mehr heraus. Nicht wenig haben zur Belebung des deutschen Sprachunterrichtes die guten, auch die nationalen Elemente und das ideale Ziel berücksichtigenden Lesebücher, wie die von Lüben', Lange, Wackernagel, Paldamus, Berthelt, Thomas, Jäkel, Petermann, Fechner und Engelien, Albert Richter, Hunger, Büttner, Baron, Junghanns, Schindler und — wie der Herausgeber hinzufügen will — Jütting und Weber 2c. beigetragen.

Da wir in der Einleitung weiter ausgeführt haben, daß die Begriffe national und sittlich sich nicht widersprechen, sondern vielmehr zukünftig in eins zusammenfallen sollen, so wird der Unterricht in der Muttersprache auch national und sittlich zugleich bilden, wenn man jenes ideale Ziel desselben nicht aus den Augen läßt. Die Muttersprache trägt schon an sich etwas zur nationalen Bildung bei, ohne unser Zuthun, weil die Jugend nicht nur die Sprache, sondern auch zugleich die Gedankenwelt, welche ihre Vorfahren erarbeitet und in der Sprache niedergelegt haben, als eine Erbschaft antritt, weil im gewissen Sinne die Nation für den einzelnen denkt, der ihr angehört. Soll aber unsere Jugend lebhaft empfinden, daß die Wurzeln ihres geistigen Daseins aus diesem Boden stetig Nahrung ziehen, daß sie sich genötigt sieht, bei ihrem eigenen Denken und für den Ausdruck ihrer Vorstellungen stets in den Schatz der überlieferten Sprache zu greifen, daß die gemeinsame Sprache das stärkste Band des Volkstums, der Ausdruck der Volksseele, ein nationales Gut ist, das ihr als ein Pfand anvertraut wird und daß dieses Pfand, seiner Idee nach, die Treue am Empfangenen um so mehr voraussetzt, als es sich dabei um volkstümliche Sitte, Gesinnung und Denkart handelt, so muß, wir wiederholen es, der deutsche Sprachunterricht mit Bewußtsein und planmäßig nicht nur in den Dienst des praktischen, sondern auch in den des nationalen und idealen Lebens gestellt werden.

Allgemeine Grundsätze.

„Jede Provinz liebt ihren Diakekt, denn er ist doch eigentlich das Element, in welchem die Seele ihren Atem schöpft." Goethe.

Wenn das deutsche Kind zur Schule kommt, so bringt es schon ein Stück Sprache mit. Dem Umfange nach ist dieses Stück Sprache natürlich bei den verschiedenen Kindern sehr verschieden, weil die Bildungsstandpunkte der Eltern, die Fähigkeiten der Kinder und die Sorgfalt für die erste sprachliche Ausbildung und der Bereich des elterlichen Hauses, die Umgebung und Gesellschaft, in der

das Kind aufwächst, so gar verschieden sind. Da die Schule mit dem Schüler keinen Nachweis darüber erhält, wie weit der kleine Deutsche des Deutschen mächtig ist, welche Vorstellungen er aufgenommen und zu bezeichnen imstande ist, so fällt der Schule als erste Pflicht die zu, den Bildungsstandpunkt jedes Kindes, der sich vorzugsweise in seiner gewonnenen Sprachfertigkeit aussprechen wird, zu erforschen, denn an die gewonnene Gedankenwelt und an den Wortschatz der überkommenen Kinder muß der Lehrer anknüpfen, wenn seine Bildungsarbeit des sicheren Grundes nicht entbehren soll*). Die Sprache der meisten Kinder, die zum erstenmale zur Schule kommen, ist allerdings die Muttersprache, keineswegs aber das Hochdeutsch; sie ist entweder Mundart, ein mit Mundart versetztes oder ein verderbtes Hochdeutsch. Dieser Umstand wird noch viel zu wenig berücksichtigt. Die Klagen der Lehrer, daß die Kinder zu wenig Sprache zur Schule mitbringen, sind sehr oft ungerechtfertigt und dadurch entstanden, daß man von der ersten Stunde an es für eine heilige Pflicht hält, die Kinder nur hochdeutsch anzureden und dieselben zu nötigen, sich gleichfalls nur des Hochdeutschen zu bedienen. Diese Nötigung ist aber in den meisten Fällen verfrüht und eine verlorene Mühe. Das Ungewohnte seines Aufenthaltes in einem Raume, dem das Kind gleichsam anfühlt, daß er zu ernsteren und höheren Zwecken bestimmt ist, sowie die Ahnung, daß das Hochdeutsche eine bessere Sprache sei, bestärkt das Kind erst recht in dem Glauben, daß es nicht anders als hochdeutsch reden müsse, obgleich es dies nicht vermag. So sieht sich das Kind in manchen Schulen in die Lage versetzt, sich einer Sprache bedienen zu müssen, die ihm eigentlich noch fremd ist, die nur in einzelnen Worten und Redens-

*) Auf Grund der bereits im Jahre 1871 vom „Pädagogischen Verein" in Berlin getroffenen Bestimmungen und unter Berücksichtigung der heimatlichen Verhältnisse wurden beispielsweise in Annaberg i. Erzgebirge 100 Vorstellungen, Vorstellungsmassen und Fertigkeiten gruppenweise zusammengestellt, über welche die neuen Elementarschüler Rechenschaft geben mußten. Diese Untersuchungen bieten reiches psychologisches Material. Auch aus anderen Orten, wie Berlin und Plauen, lagen bereits vor 20 Jahren Mitteilungen über ähnliche Analysen des kindlichen Gedankenkreises vor. — Vergl. ferner: Hoffmann, Über Sprachentwickelung 2c.

arten von Gebildeten in sein Ohr hineintönte. Muß es sich da nicht stumm, geistesarm, spracharm, unbeholfen und eingeschüchtert in jeder Beziehung zeigen? Müssen sich nicht jene kindlichen Eigenheiten ausbilden, die wir häufig als Trotz, Dummheit, Mundfaulheit u. dergl. bezeichnen, die aber im Grunde genommen nur Kundgebungen eines inneren Widerstrebens gegen das Anfassen und Betasten der Seele mit den Händen der hochdeutschen Sprache sind? Belauscht nur das Kind, das in der Schule euch so spracharm erscheint, beim Spiel, insbesondere beim Streit, und ihr werdet erstaunen über den relativen Reichtum an Sprache, den es offenbart! Es ist gewiß, daß durch den unvermittelten Übergang von der Volkssprache zur Schriftsprache die ganze Bildung, insbesondere die sprachliche, Schaden erleidet. Die unbedingt nötige Anknüpfung des Unterrichts an die Geisteswelt, die in dem Kinde sich schon gebildet hat und voller Keime ist, geht verloren. Hier schon thut sich der Riß auf zwischen der gelehrten Bücherwelt und der Alltagswelt, zwischen Büchersprache und Volkssprache, zwischen Schulweisheit und Wirklichkeit, der durch unsere ganze, noch viel zu abstrakte Bildung geht. Die Schule begeht einen Fehler darin, daß sie in der Vornehmheit ihres Hochdeutsch zu gering von der Volkssprache denkt, in der das Leben noch neu gestaltet, noch schöpferisch waltet; sie ist die Quelle des eigentlichen und wahren Volksgeistes, aus der für das Hochdeutsch immer frisch geschöpft werden muß, wenn dieses nicht erstarren und versteinern soll.

Wir fordern daher als erste Bedingung für den Unterricht in der Muttersprache, **daß das Hochdeutsche im Anschlusse an das Volksdeutsch gelehrt werde***).

Diese Forderung hat natürlich nicht überall gleiche Bedeutung. In Gegenden, in denen man fast ausschließlich eine bestimmt ausgeprägte Mundart spricht, wie z. B. das Plattdeutsche, da hat man

*) Einen neuen Aufschwung und lebendige Anregung gewann die Mundartenforschung durch Grimm, der in den Volksdialekten sprachliche Schätze von höchstem Alter entdeckte. „Mit Staunen," sagt Karl von Bahder („Die nhd. Sprachforschung, ihre Ergebnisse und Ziele"), „vernahmen die Kenner der älteren Sprache aus dem Munde des Landmannes Worte von so altertümlichem Klange und so altertümlicher Bedeutung, wie sie sich schon seit Jahrhunderten aus der Schriftsprache verloren hatten."

diese Forderung längst, wenn auch zum Teil mit Widerwillen berück-sichtigen müssen. So viel Stimmen sich auch schon dafür erhoben haben, allgemein ist die Forderung auch heute als eine berechtigte, ja notwendige noch nicht anerkannt worden. Besonders thätig für die Verbreitung der Idee, daß das Hochdeutsche im Anschlusse an die Volkssprache gelehrt werden müsse, war Heinrich Burgwardt in Wismar, der in seinen „Morgenstimmen eines naturgemäßen und volkstümlichen Sprach- und Schulunterrichts in niederdeutschen Schulen“ in warmer wie treffender Weise nachweist, daß die echte Volksbildung zum Teil im Volke selbst wurzelt. Wir teilen einige seiner Sätze mit.

„Wie die Pflanze ihre Hauptnahrung aus dem Boden und nicht nur durch ihre Zweige und Blätter aus der Luft zieht, so ist auch der Volksgeist der eigentliche Lebensquell der Volksschule und die Litteratur nur der Äther, der ihre Höhen berührt.“

„So lange aber die Pädagogen der Volksschule noch keine Achtung vor dem Volksgeiste haben und dessen Natur und Bedürf-nisse nicht zu erlauschen, zu verstehen und zu würdigen suchen, viel-mehr von ihrem wissenschaftlich-litterarischen Standpunkte aus nur so oben hin gemeines, rohes und ungeschlachtes Wesen im Volke erblicken, so lange sind sie weder fähig noch würdig, einer echten gesunden Volksbildung zu dienen.“

„Der Volksgeist offenbart sich in der Kulturgeschichte des volks-tümlichen Lebens, der Sitten und Gebräuche, sowie in der Sprache des Volkes, sowohl in seiner alltäglichen, als auch in der dichteri-schen seiner Sagen, Märchen und sprichwörtlichen Redensarten.“ Burgwardt wollte nicht die naturwüchsige plattdeutsche Volkssprache als Schulsprache ausschließlich benutzen, aber ebenso wenig die lit-terarisch abstrakte Schriftsprache, er wollte vielmehr von der Volks-sprache nur ausgehen und allmählich die volkstümliche Anschau-ungs-, Denk- und Darstellungsweise in die hochdeutsche Sprache übertragen, und das ist gewiß ein sehr zu beherzigender Gedanke. Auch Rudolf v. Raumer sagt in seiner „Abhandlung über den Un-terricht im Deutschen“: „Die naturgemäße Art, Kinder zur Schrift-sprache anzuleiten, nimmt ihren Ausgang von der Sprache, die sich bei den Kindern vorfindet, und sucht so die Kinder allmählich, teils durch Übung, teils durch die ersten Elemente der Grammatik, von

ihrer Mundart aus in die Schriftsprache einzuführen".*) Natürlich bleibt auch nach Raumer die Hauptaufgabe des Unterrichts im Deutschen die Überlieferung der hochdeutschen Schriftsprache und der in derselben niedergelegten Litteratur. Die Grenze des deutschen Unterrichts in den verschiedenen niederen und höheren Schulen wird nach ihm durch den Grad bezeichnet, in dem sich die Stände, die ihre Bildung in diesen Schulen erhalten, an der hochdeutschen Schriftsprache und deren Litteratur (d. h. als Leser) beteiligen sollen.

Von manchen Seiten wird man uns vielleicht vorhalten, daß die Berücksichtigung der Stammesdialekte und die Achtung derselben der Pflege allgemein nationaler Gesinnungen entgegentreten und den Partikularismus erstarken lassen werden, und daß die Aufgabe der Schule doch die sei, die trennenden Mundarten beseitigen zu helfen.

Zu unserer Verteidigung wollen wir den wackeren Kämpfer für naturgemäßen Unterricht, unsern Diesterweg, reden lassen. Er sagt in einer Nachschrift zu einem Aufsatze Th. Hegeners, der im Januar- und Februarhefte der „Rhein. Bl." von 1848 die Berücksichtigung der Mundart in der Volksschule zum Zwecke volkstümlicher Bildung insbesondere fordert, folgendes:

„Daß der Herr Verfasser mit Recht die Berücksichtigung der Sprache, welche die Schüler beim Eintritte in die Schule sprechen, von dem Lehrer verlangt, darüber kann kein Streit sein unter denen, welche den Standpunkt, auf dem einmal ein Lernender steht, als den notwendigen Ausgangspunkt für alles Folgende erkannt haben. Das Neue muß durch das Alte, das Unbekannte durch das Bekannte erkennbar, begreiflich, deutlich gemacht werden. Einen anderen Weg giebt es nicht, andere Weisen sind nicht möglich; die Lehrer, nämlich die, welche klare Vorstellungen erzeugten, haben es daher auch immer so gemacht. Ein anderes aber ist es, dieses so beiläufig zu thun, ein anderes, es in bewußter, beabsichtigter, methodischer Weise zu thun, wie es der Herr Verfasser verlangt. Nebenbei sichert dieselbe — und darauf wollte ich aufmerksam machen — einen für nationale Anhänglichkeit (d. i. heimatliche als Wurzel aller

*) Geschichte der Pädagogik. II. Teil. 2. Abteilung.

anderen) und für natürliche Gemütsbildung des jungen Menschen nicht zu hoch anzuschlagenden Gewinn. Den Menschen recht fest machen in der Heimat, nicht bloß sie ihn lieben lehren, sondern sein Gemüt für sie, ihre Wesenheit und Eigentümlichkeit, beleben, heißt mit nichten, das Pfahlbürgertum befördern, sondern heißt, die Wurzeln seiner Kraft begießen und stärken. Diese liegen im Boden der Heimat, in der Eigentümlichkeit seiner Stammesgenossen, in ihrer Geschichte; freut sich doch jedermann, wenn er in einem Individuum die charakteristische Eigentümlichkeit der Bewohner einer Gegend vorfindet. Diese achten und schützen, heißt die Urnatur der Deutschen achten und konservieren. Daß neben der Mundart und durch ihre Vermittelung die allgemeine hochdeutsche Sprache erlernt werden müsse, versteht sich von selbst."

Obwohl wir befürchten müssen, daß uns ein Vorwurf gemacht werde, wenn wir uns noch weiter mit der bewußten Forderung hier beschäftigen, so vermögen wir doch nicht kürzer zu sein, weil uns die Sache zu wichtig erscheint, zumal, da manche Patrioten in dem Siege des Hochdeutschen über alle Mundarten eine sichere Bürgschaft mehr für ein einiges, freies und nationales Deutschland erblicken werden. Wir, die wir die Stärke und das Heil Deutschlands in der Harmonie zwischen seiner Vielheit und Einheit erblicken, halten es daher für notwendig, noch andere Kämpen auftreten zu lassen. Dr. Miquèl sagt bereits 1851 in seiner Schrift: „Wie wird die deutsche Volksschule national?":

„Was wird der Fall sein, wenn das Hochdeutsch allein herrscht, wie das Russische in Großrußland oder das Französische in Frankreich bis auf wenige Sprachinseln?

Das Volk wird freilich deutsch sprechen und schreiben, aber schlecht, kraftlos, wird es verderben zu einem patois, wenigstens auf lange Zeit hin; aber mag es alsdann auch möglich sein, nach 100 Jahren eine Generation zu haben, in der der Kuhjunge so gut wie jetzt der Tertianer, und die Viehmagd so gut wie jetzt die Pastorentochter spricht, verloren ist dann auf immer ein gutes Stück von dem Volksich, verloren das, was die Sprache aus der Nationalität schöpft und ihr wieder giebt; unser doch schon zu sehr vergeistigtes Hochdeutsch wird dann zu einer bodenlosen Allgemeinheit

kommen, sich immer weiter von den Quellen des Lebens, der Natur und sinnlichen Anschauung entfernen, wird sich stabilieren, wie das Französische unter Ludwig XIV., das Griechische im Hellenismus, und aus diesen Vorspielen möge man im voraus lernen, daß keine gelehrte Kenntnis der Sprache dann dieses schöpferische Amt übernehmen kann; — es hieße Kerzenlicht dem Tageslicht gleichsetzen; — dann werden die Scheinbildung, die Wortmacherei und das Begriffsspielen mit Riesenschritten in die Gesellschaft treten und alles grau färben."

Auf die Einwürfe der Gegner, die Wissenschaft möge sich der Mundarten bemächtigen, ihre Schätze mustern und ordnen, in die Schriftsprache einführen und mit derselben verschmelzen, dann habe man ja alle die Tröpflein und Wässerlein, von denen man so viel Aufhebens mache, in dem großen Strom der Nationalsprache geleitet, entgegnet Miquèl in schlagender Weise:

„Nun ja, haut die Waldungen ab und hoffet noch auf Waldbächlein, schöpft die Quellen aus, stopft ihre Mündungen zu und verzichtet auf den zukünftigen Zufluß, schlagt die Fruchtbäume nieder, um die einjährigen Früchte besser pflücken zu können! Wißt ihr Thoren nicht, daß die Sprachbildung aus unversiegbaren Quellen schöpft, so lange sie in den Händen des Volkes ist, an der Mutterbrust der Natur liegt und der Vaterkraft des Lebens und seiner Erlebnisse genießt? Nein, das Hochdeutsche darf die Mundarten nicht töten, so wenig wie das Hochdeutsche über den Mundarten fehlen darf."

Wir schließen uns dieser Ansicht Miquèls um so lieber an, als wir gleichfalls das Wohl Deutschlands nicht in einen uniformen Staats- und nivellierten Volksleben zu erkennen vermögen, sondern vielmehr in der Mannigfaltigkeit seiner Gliederung verbunden mit der Einheit. Aber so wenig wie die Volksschule die Stammeseigentümlichkeiten ausgleichen helfen soll, ebensowenig hat sie die Aufgabe, dieselben einseitig und übermäßig, d. h. so, daß die organische Einfügung und Verbindung mit der Nation Schaden erlitte, zu pflegen und zu hegen; aus diesem Grunde soll die Mundart nicht Schulsprache sein. Dem für die deutsche Sprachwissenschaft und insbesondere für Hochachtung der Mundarten verdienten Wackernagel können wir daher nicht beistimmen, wenn er

in seinem Eifer verlangt, daß man die Schullehrbücher in der Sprache der Landschaft abfasse. Die Mundart lernt die Jugend von selbst, sie ist ihre wahre Muttersprache; eine besondere Pflege derselben von seiten der Schule ist darum nicht nötig, zumal sie nur gesprochene Sprache ist. Anders ist dies mit der hochdeutschen Sprache. Sie muß in den meisten Fällen nicht nur schreiben und lesen, sondern auch erst richtig sprechen gelernt werden; sie ist der Ausdruck des allgemein deutschen Charakters, die Trägerin der höheren Kultur, der höheren Bildung und Gesittung, der Ausdruck dessen, worin sich alle deutschen Stämme vereinigen und was sie zu einem Volke macht.

Die herrlichen Werke des deutschen Geistes sind in dieser Sprache gedacht und verfaßt worden: darum soll auch keiner im Volke sein, dem nicht die hochdeutsche Sprache verständlich wäre, der nicht die Schätze des vaterländischen Schrifttums genießen könnte. Die hochdeutsche Sprache sei und bleibe daher Schulsprache bei aller Rücksicht auf Wahrung der Mundarten. „Die Mundarten können und werden nie verschwinden, aber eine Sprache muß allen verständlich sein, wenn wir nicht erst die wahre Zerklüftung herbeiführen wollen", sagt Berthold Auerbach in seinem Buche „Schrift und Volk", und an einer anderen Stelle desselben Werkes schreibt er: „Wir müssen es in jeder Hinsicht für ein Glück achten, daß unsere Sprache noch der Dialekte und der Volkspoesie fähig ist; denn weit entfernt, der Nationalität Eintrag zu thun, weist uns das Beispiel der griechischen Bildung den Weg, wie die begabteste Nation der Welt nur im Konflikt der Formen und der immer neu gekreuzten Ausgleichungen ihren geistigen Reichtum hat entfalten können. Unsere patriotischen Zentralisten sollten wenigstens einen (den schlechtesten) Vorteil der Dialektpoesie anerkennen; denn es ist klar, ohne genaues Bewußtsein über ihre eigene Individualität kommt nie eine Provinz zur wahrhaften Einsicht in die Gemeinsprache; man lernt also die letzte nur in der Negation des andern Elements." Aus solcher Ansicht heraus läßt denn auch Auerbach seinen Lauterbacher „den Dialekt studieren und ihn beim Unterrichte als Grundlage der Denk- und Sprechweise benutzen." *)

---

*) Dorfgeschichten, 2. Teil.

Wenn nun auch in der deutschen Schule bisher eine Beachtung der deutschen Volkssprache vielfach stattgefunden hat, so ist dies in manchen Fällen sicherlich nur durch den Zwang der Verhältnisse geschehen. Wir fordern aber mit Professor Hildebrand, der in seinem geistvollen Buche „Vom deutschen Sprachunterricht"*) sich so warm für größere Berücksichtigung des Dialekts ausspricht, daß dies nicht mehr widerwillig und unwillig, sondern aus Grundsatz und geflissentlich geschehe, daß man der Natur nicht mehr bloß widerstrebend und unbewußt nachgebe, sondern ihr mit Willen und Bewußtsein nachgehe. Wir führen noch einige praktische Gründe dafür auf.

Die Berücksichtigung der Volkssprache ermöglicht einen schnelleren Aufschluß der Gedankenwelt, die das Kind zur Schule bringt. Der Gang der Erlernung des Hochdeutschen geschieht auf dem einzig richtigen, auf dem natürlichsten Wege; das Volksdeutsch wird in das Hochdeutsch übertragen und mit demselben verglichen. Oft geschah dieses Übertragen meist ohne Hilfe, durch jedes Individuum selbst; ja die Volksschule erschwerte wohl diesen Prozeß, indem sie das Hochdeutsch ganz unvermittelt lehrte und dem natürlichen Wege nur widerstrebend und unbewußt nachgab, aber nicht mit Willen und Bewußtsein nachging. Geschieht aber letzteres, so wird der Aneignungsprozeß des Hochdeutschen wesentlich erleichtert werden, indem der Lehrer Hilfe und Stütze und Fingerzeige für das Vergleichen und Übertragen bietet. Die Folge wird sein, daß das Hochdeutsche richtiger, sicherer und leichter erlernt wird, ohne daß die Mundart aufgegeben zu werden braucht. Allerdings muß der Lehrer nicht nur die Mundart seines Kreises gründlich kennen zu lernen suchen, um zweckgemäße Übungen im Vergleichen und Übertragen veranstalten zu können, er darf sich auch nicht scheuen, wenn es nötig ist, im Unterrichte die Mundart selbst zu sprechen. Die Unbeholfenheit und Spracharmut hat zum Teil ihren Grund mit in der unvermittelten Erlernung des Hochdeutschen, die den Sprachgenius verwirrt und unsicher macht. Wird das Hochdeutsche nicht

---

*) Rudolf Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt. 4. Auflage. Leipzig und Berlin, Julius Klinkhardt.

im Gegensatze zur Volkssprache gelehrt, so erscheint es als eine veredelte Gestalt davon. Der Lebenssaft der Mundart geht dann voll darin über, und dies kann nur von großem Vorteil für das Hochdeutsche selbst sein, das immer abstrakter und verblaßter zu werden droht und an Sinnlichkeit und Kernhaftigkeit abnehmen wird, wenn ihm nicht durch die Mundarten von neuem naive und kernige Ausdrücke zugeführt werden. Insbesondere ist das Zeitungsdeutsch zu einer Starrheit in den Formen und Wendungen gelangt, daß es uns oft wie ausgebrannte Lava anschaut. Man fühlt dies auch immer allgemeiner und greift darum mit wahrer Begierde nach den volksmundartlichen Dichtungen, weil man in ihnen einer Kräftigkeit, einer Unmittelbarkeit des Ausdrucks, einer Urwüchsigkeit in der Rede- und Denkweise begegnet, die man in der hochdeutschen Schriftsprache immer mehr vermißt. Das originelle Denken des Volkes ist es, das die originelle Redeweise schafft; denn Denken und Sprechen sind ja engverknüpfte Momente. Weisen wir die eigentümliche Denkweise, die uns in der Mundart unserer Schüler entgegentritt, nicht mit Geringschätzung zurück, helfen wir ihnen vielmehr dazu, ihrer originellen Anschauungsweise auch schriftlichen und mündlichen Ausdruck in der hochdeutschen Sprache geben zu können! Für Volk und Sprache wird daraus ein nicht unerheblicher Gewinn hervorgehen.

Die Berücksichtigung der Mundart in der deutschen Volksschule bietet ferner auch trefflichen Stoff zur Bildung des Geschmackes und Verstandes. Hier lassen wir Professor Hildebrand reden; in jener, schon einmal angezogenen Abhandlung sagt er auf S. 69 ff. in seiner vorzüglichen Weise:

„Andere fürchten, nicht nur die Form, sondern auch der Sprachschatz des Hochdeutschen könnte durch diese so zu sagen amtliche Anerkennung der Mundart den Leuten verderbt und herabgezogen werden, die plebejen Ausdrücke würden sich zu breit machen. Auch diese Furcht scheint mir eitel. Denn auch für den Unterschied der Ausdrücke und Wendungen nach ihrem verschiedenen Standeswerte, wie sie in verschiedenen Schichten gewissermaßen übereinander lagern, bringt der Schüler bereits ein gewisses Gefühl aus seinem Lebenskreise mit und kommt damit dem Lehrer entgegen. Aber auch hier ist das Ignorieren der Sprache, die der Schüler zu Hause oder in

der Zwischenstunde spricht, vielmehr schädlich, und was ihr gegenüber nötig ist, das wird vielmehr dadurch erreicht, daß der Lehrer diese Sprache samt ihrem Inhalte in der rechten Weise und Auswahl bei günstigen Gelegenheiten mit in den Bereich seiner Lehre zieht und sie so ins rechte Licht stellt; nur sie giebt einen Unterbau für das darüber aufzubauende Hochdeutsch. Es kommt z. B. die Rede darauf, daß einem ein Vogel aus dem Bauer — ausgerissen ist, so sagen wohl die Schüler untereinander, wenigstens in Sachsen. Im Bildungskreise aber gilt das für niedrig, für roh, ohne daß jemand freilich einen Grund wüßte, als den, daß es eben das Hausdeutsch ist; denkt man zurück nach der Entstehung des Ausdrucks, so findet sich leicht, daß es eigentlich ein Ausbrechen, Durchbrechen meint, mit Durchreißen der Bande, von einem Gefangenen auf den Vogel übertragen. Aber es ist nun einmal niedrig, der Schüler, der es braucht, muß berichtigt werden. Doch darf man es nicht geringschätzig oder verächtlich behandeln, wie ein vornehmer Herr einen Bettler, nicht von sich stoßen als etwas, das eigentlich gar nicht als vorhanden anzuerkennen ist. In den Mund nehmen muß es der Lehrer, allenfalls mit leisem Humor, der sich unfehlbar dabei von selbst einstellt, und daran den gewählteren Ausdruck knüpfen: entflohen sagt man gut hochdeutsch, oder wenn man's schreiben soll. Das gefällt den Schülern, es giebt ihnen auf einer Seite das Gefühl, daß sie ein Stückchen mehr von der höheren Welt sich erobert haben (vornehmer zu werden, das reizt gerade die niederen am meisten); andrerseits hat ihnen auch ihr Alltagsdeutsch an einer Stelle einmal ein anderes Gesicht gewonnen, es ist nicht mehr bloß etwas aus Not Geduldetes, das eigentlich nicht sein sollte, sondern es ist aus des Lehrers Munde an rechter Stelle in ihr Bewußtsein eingereiht. Denn wohlgemerkt, auch das entflohen erhält seinen rechten Wert doch erst durch das ausgerissen, wie umgekehrt dieses durch jenes, eins durchs andere; eben dadurch, daß sich im Gefühl des Schülers beide klar neben einander oder gegen einander setzen in ihrem verschiedenen Standeswerte, eben dadurch vollzieht sich seine Sprachbildung. Und zwar eben im Gefühl, nicht nur im bloßen Wissen, denn in diesem Gefühl, das im Schüler sich jedenfalls regt und also vom Lehrer jedenfalls mit in Rechnung zu ziehen ist, eben darin säet sich der

Keim von etwas höchst Wichtigem, der Keim einer Ausbildung des Geschmacks, der mir in der Schule und nicht bloß in der Volksschule noch viel zu wenig, oft wohl noch gar nicht als Lehrstoff zugelassen zu sein scheint, und er ist doch von unermeßlicher Wichtigkeit!" —

Wir Lehrer und alle Gebildeten, die in der Regel das Schriftdeutsche sprechen, greifen mit Vorliebe in das Mundddeutsche hinein, wenn ein Gedanke recht kräftig und anschaulich ausgedrückt werden soll. Kinder und insbesondere Knaben haben eine noch größere Neigung zu volkstümlichen Wörtern mit recht voller Sinnlichkeit; auch dann, wenn ihre Umgebung sie nur das Hochdeutsche hören lassen will, werden sie mit einer gewissen Beflissenheit die Ausdrücke der Kinder des niederen Volkes sich aneignen wollen. Einem jeden kräftigen Jungen sagt das Ausreißen, Durchbrennen, Auskratzen &c. mehr zu als das abgeblaßtere, in seiner ursprünglichen sinnlichen Bedeutung nicht erkenntliche Fliehen. Jene sind ihm faßbarer, weil in ihnen schon die Umstände des Fliehens mit ausgedrückt liegen. Und ähnlich ist es mit vielen Worten der Volkssprache, und nur durch Vergleichen mit den entsprechenden hochdeutschen werden letztere sich vollwichtig im Schüler festsetzen. Doch lassen wir Hildebrand weiter sprechen: „Der Unterschied der Sprache in Formen und Wendungen je nach der Lebensschicht, in der Alltagsrede (Hausdeutsch) und in gewählterer oder wichtigerer oder gar feierlicher Rede, in Prosa und Poesie, auch die amtliche Rede nicht zu vergessen — alle diese Unterschiede, die ja nicht vermischt werden sollen und können (obwohl Pedanten, gerade Lehrer, wirklich darauf geraten, es zunächst an sich zu versuchen), sie liefern den erwünschten, geradezu herrlichsten Stoff zur Bildung des Geschmackes in vielerlei Beziehung, und daß die Schüler mit Freuden darauf eingehen und eifrig dabei mithelfen, das weiß ich aus häufiger Erfahrung, auch daß man mit den leichtesten Fragen dabei sehr früh beginnen kann. Und auch für den Verstand liegt darin der prächtigste Bildungsstoff vor, in den Unterschieden der Mundart vom Hochdeutsch, und in den Unterschieden der vielen Stufen des sprachlichen Ausdruckes mit ihrer verschiedenen Färbung. Durchaus mit Lust und freudig mitarbeitend gehen die Schüler auch auf die

Unterschiede ein und helfen sie selbst finden, sobald man ihnen Beispiele vorführt nicht über den Bereich ihrer eigenen Erfahrung hinaus. Es giebt keine gedeihlichere Übung für Verstand und Geschmack zugleich, daß beide zusammen arbeiten lernen, als solche praktische Synomymik — doch wohlverstanden, ihr Untergrund, der Ausgangspunkt kann immer nur die Sprache sein, die die Schüler wirklich reden, sie allein ist ihr Maßstab für alles Weitere, sie haben keinen anderen." *)

Möchten daher alle deutschen Lehrer die Forderung, daß das Hochdeutsche im Anschlusse an die Volkssprache gelehrt werden müsse, recht wohl beherzigen! Durch die Vergleichung wird das Hochdeutsche in seiner Bedeutung als allgemeine Nationalsprache nicht nur schärfer hervortreten, sondern auch der deutschen Jugend die bildende Kraft zugute kommen, die nach den Zeugnissen so vieler Pädagogen in jeder Sprachvergleichung wirksam wird.

„Das Studium der Sprache muß mit dem des Realen parallel gehen, zumal in der Jugend, damit man ebensoviel am Sachlichen wie an der Sprache lerne, denn wir bilden Menschen, nicht Papageien."
Comenius.

Wir haben oben schon einmal, wie uns dünkt mit Recht, behauptet, daß jedes Kind mit einem, im Verhältnis zu seinem Alter, schon bedeutenden Sprachschatze in die Schule tritt. Es hat nicht nur eine ziemliche Anzahl von Wörtern und Redensarten, allerdings oft nicht gerade die besten, sich angeeignet, es gebraucht auch grammatische und syntaktische Formen, die mannigfach wechselnde, für den

---

*) Ein jüngerer Gelehrter, K. von Bahder, sagt sehr richtig: „Von jeder Mundart gehen einzelne Fäden zur Schriftsprache hinüber, eine jede hat irgend einen Anteil zu ihr geliefert." Und Socin hat in seinem Werke: „Schriftsprache und Dialekte im Deutschen nach Zeugnissen alter und neuer Zeit" Heilbronn 1888 — die dankenswerte Aufgabe gelöst, das Verhältnis der Schriftsprache und Mundart im ganze Verlaufe der Geschichte der deutschen Sprache im Zusammenhange vorzuführen. Vergl. ferner: Dr. Carl Franke: „Reinheit und Reichtum der deutschen Schriftsprache gefördert durch die Mundarten." Leipzig. B. G. Teubner. 1890. — Zeitschrift des allgem. deutschen Sprachver., Mai 1890: R. Sprenger, Über Volksausdrücke.

Ausländer so schwere Wortstellung der Satzteile, Konjunktionen, wie weil, ob, wenn, wie 2c., Vorder- und Nachsatz mit relativer Sicherheit. Da aber dieser Sprachschatz meist der Mundart angehört oder ein verderbtes Hochdeutsch ist, jedoch für das Schulleben verwertet werden muß, so forderten wir oben, daß die Mundart ins Hochdeutsche allmählich durch zweckmäßige Übungen, welche namentlich Anschauungs- und Sprechübungen sein müssen, umgesetzt, das verderbte Hochdeutsch berichtigt und gereinigt werde. Auf welchem Wege gelangen denn aber die 6—7jährigen Kinder zu ihrem Sprachschatze? Auf dem sichersten und richtigsten, auf dem der Natur. Die Natur lehrt die Sprache durch die Dinge und mit den Dingen; sie giebt beständig Anschauungsunterricht und zwar nicht durch Bilder, sondern durch die wirkliche Gegenständlichkeit der Dinge. Jedermann, der mit dem Kinde in Berührung kommt, wird zu seinem Lehrer; jedermann, der ihm die Dinge seiner Umgebung, die Eigenschaften und Thätigkeiten derselben zeigt und nennt, unterrichtet es. Ding und Name, Sache und Wort verschmelzen auf diese Weise im Geiste des Kindes so innig, daß sie im Bewußtsein in eins zusammenfallen. In der That, die Natur und die Gesellschaft sind die besten Sprachlehrerinnen, ohne daß sie sich als solche geberden. Sie erzielen staunenswerte Erfolge, von denen man sich in der Kinderstube, auf dem Spielplatze und namentlich dann, wenn die Kinder in Streit geraten sind, überzeugen kann; nur muß man unbemerkt lauschen. Wie flüssig ist schon ihre Rede, weil sie noch nicht fürchten müssen, etwas Falsches zu sagen, wie gewählt klingt sie zuweilen, wie deklinieren und konjugieren sie richtig, ohne zu wissen, was sie thun! Aber wohlgemerkt, sie reden nur von dem, was sie verstehen, was sie fühlen und was sie selbst denken. Daraus fließt ihre relative Sprachfertigkeit, daher kommt ihr reger Sprachtrieb. Wie kommt es aber, daß sich trotzdem so viele Kinder dann in der Schule so stumm, so spracharm zeigen? Weil man noch viel zu wenig auf den vorhandenen Gedankeninhalt, auf das Interesse des Kindes und auf die Vorstellungs- und Sprechweise derselben Rücksicht nimmt, weil man den Gang der Natur verläßt, die Sprache als solche und die Dinge als solche schon auf den untersten Stufen behandelt, weil man ihnen Sprache giebt, die

sich mit ihrem Vorstellungsleben noch nicht deckt, nicht zusammenschließt, weil man vergißt, daß das Kind immer nur soweit die Sprache beherrschen kann, als sein Erkenntniskreis, d. i. sein Lebenskreis reicht.*)

Man hat früher von formaler und realer oder materialer Bildung als wie von zwei verschiedenen Dingen gesprochen. Wir meinen, daß man sie wohl in der Abstraktion trennen kann, in der Wirklichkeit aber sind sie unzertrennlich. Formale Bildung, d. i. entwickelte Stärke und Gewandtheit der Erkenntnis- und Sprachkraft, ist ohne stoffliche oder reale Bildung nicht recht denkbar. Stoff und Form, Vorstellung und Wort, Gefäß und Inhalt gehören zusammen. Ohne realen Stoff ist kein Denken, ohne Denken keine Sprache, aber ohne Sprache auch kein Denken möglich. Denken ist stilles Sprechen, Sprechen lautes Denken; Geistesbildung und Sprachbildung, Sprachreichtum und Geistes- oder Gedankenreichtum bedingen, fördern und erhöhen einander.

Comenius, Montaigne, Rousseau, Pestalozzi, Diesterweg und noch viele andere Pädagogen, sie alle haben sich dahin ausgesprochen, daß durch grammatische Spitzfindigkeiten die Sprache der Jugend nicht gefördert werde, sondern durch klare Anschauungen, Wahrheit, Natürlichkeit, Lebendigkeit der Darstellungen und Innigkeit der Empfindung. So sagt Montaigne: „Wenn unser Zögling nur einen guten Vorrat von Sachkenntnissen hat, die Worte werden von selbst kommen, und wenn sie nicht folgen wollen, so wird er sie herbeiziehen. Ich kenne Leute, die sich entschuldigen, daß sie sich nicht auszudrücken verständen und sich stellen, als wäre ihr Kopf mit vortrefflichen Dingen erfüllt, die sie nur, weil ihnen die Beredsamkeit mangele, nicht zeigen könnten. Das ist eine Thorheit. Meine Meinung darüber ist folgende: Es sind Einbildungen, welche von unklaren Begriffen herrühren, die sie innerlich nicht entwirren und klar machen, folglich auch nicht äußerlich darzustellen vermögen. Sie verstehen sich selbst noch nicht. Ich meinesteils halte dafür, daß derjenige, welcher eine lebhafte und klare Vorstellung

*) Vergl. die Anm. auf S. 54.

hat, dieselbe auch kund zu geben wissen wird. Wenn der Geist die Sachen erfaßt hat, dann stellen sich auch die Worte ein.“*)

Die Aufgabe der Schule, die Geisteskräfte ihrer Zöglinge durch Unterricht zu entwickeln, den Geist selbst mit realem, positivem Wissen zu füllen, fällt daher auch immer mit der Aufgabe, die Sprache der Schüler zu bilden, zusammen. Für jeden Unterricht ist die Sprache Grundlage, Voraussetzung und Mittel der Gedankenmitteilung und des Gedankenaustausches. „Denn wie in der Sprache alles liegt, so übt die Sprache auch auf alles ihren bildenden Einfluß. Sie wirkt bildend auf die Erkenntnis ein, indem sie berichtend Thatsachen mitteilt oder belehrend Kenntnisse beibringt; sie wirkt gestaltend auf die Bildung der Gefühle ein, indem sie die Gefühle weckt und besänftigt, und sie wendet sich endlich an das Begehrungsvermögen, um den Willen zu lenken und bestimmte Entschlüsse hervorzurufen. Nach allen drei Richtungen ist das Reich der Sprache grenzenlos.“**)

Aller Unterricht sei daher zugleich Sprachunterricht.

Viele werden wohl meinen, daß sich das von selbst verstehe und von selbst mache. Es ist aber doch ein großer Unterschied, ob eine Aufgabe so ganz nebenher und dem Zufall preisgegeben oder mit klarem Bewußtsein des Zweckes und der Mittel gelöst wird. Angesichts unserer Erfahrungen können wir die Behauptung aussprechen, daß der genannte Grundsatz noch nicht in seiner vollen Bedeutung erkannt und gewürdigt wird. Aber wohlverstanden, durch die Anerkennung dieses Grundsatzes soll jeglicher Unterricht sich nicht in einen Sprachunterricht umwandeln, auch soll keineswegs in jedem Fache die Aufmerksamkeit im gleichen Maße der Sprache wie der Sache sich zuwenden. Das würde zu sehr gegen einen anderen richtigen und wichtigen Grundsatz verstoßen, gegen den, daß immer nur für eins das Interesse der Jugend in Anspruch genommen werden darf. Jener Satz will vielmehr sagen, daß nur unter Darreichung von Wissen, Erweckung von Gedanken und Anregung von

*) Siehe M. Abhandlungen, übersetzt von C. Reimer.

**) Kehr, Die Praxis der Volksschule.

Empfindungen die Sprache an die Jugend vermittelt werden kann, daß die Sprachbildung im gleichen Schritte mit der Herzens- und Geistesbildung gehen muß, und daß der Unterricht in allen Gegenständen auf die Übung der Sprache, nicht aber auf deren Betrachtung sein Absehen zu richten hat. Und diejenigen Lehrer, die diesen Grundsatz immer lebendig im Bewußtsein haben, werden auch allen Unterricht so gestalten, daß sich aus jeder Stunde ein sprachlicher Gewinn für ihre Schüler ergiebt.

In der Regel treibt man aber außer den eigentlichen Sprachstunden nur einen Gegenstand mit der bestimmten Absicht, auch die Sprache zu bilden, den Anschauungsunterricht. Aber auch dieser verliert seinen Wert für Sprachbildung, wenn er in zuchtlose Schwätzerei, in bloßen Sprechunterricht, wo man vom Hundertsten aufs Tausendste springt, oder in dürre, trockene, blasse Denkübungen nach logischen Kategorien ausartet, wo der Inhalt ziemlich gleichgiltig ist. Die drei Momente des Anschauungsunterrichts: „Anschauen, Denken und Sprechen" stehen selten in ihrem richtigen Verhältnisse zu einander. Guter Anschauungsunterricht ist aber zugleich der beste Denk- und Sprechunterricht;*) er löst am schnellsten die Zunge, unterstützt den Sprachtrieb in seiner Entfaltung am meisten, weil Sache und Wort, Stoff und Form noch ein unzertrennliches Eins bilden, weil die Gegenstände mit den sie deckenden Wörtern zu gleicher Zeit durch die Sinne in die Seele ziehen. Leider bricht man den Anschauungsunterricht in manchen Schulen schon nach dem 1. Schuljahre ab. Man kann, so scheint es, nicht zeitig genug zum abstrakten Unterrichte kommen; eine Spielerei mit Worten tritt oft schon im 2. Schuljahre ein; die neugelernten Worte und Begriffe

*) Vergl. Dr. W. Jütting und Hugo Weber, Anschauungsunterricht und Heimatkunde für das 1.—4. Schulj. mehrklassiger Schulen. Grundsätze, Lehrstoffe u. Lehrproben. 4. Aufl. Leipzig, Julius Klinkhardt. 1890. — Richter, K., Der Anschauungsunterricht in den Elementarklassen. Nach seiner Aufgabe, seiner Stellung u. seinen Mitteln, sowie nach seiner geschichtlichen Entwickelung dargestellt. (Gekrönte Preisschrift.) 3. Aufl. Leipzig. Brandstetter. — Schickhelm, Die Methode des Anschauungsunterrichts auf psychologischer Grundlage durchgeführt an der Botanik. — Schmidt, P. V., Die Geschichte des Anschauungsunterrichts in Kehrs Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts. II. Bd.

werden immer leerer, weil sie sich nicht mehr auf Anschauungen gründen; der natürgemäße Sprachlernprozeß kommt ins Stocken; die Kinder werden wieder stumm oder widerliche Schwätzer, denen man sofort anhört, daß ihre Worte leere Hülsen, Schalen ohne Inhalt sind, die sie nur mit dem Gedächtnisse aufgelesen haben. Zwar geht durch die pädagogische Welt schon seit langer, langer Zeit immer wieder die Forderung, daß aller Unterricht anschaulich sei, aber die Erfahrung nötigt uns oft zur Frage: haben denn Comenius, Pestalozzi, Diesterweg und andere Pädagogen, die das Prinzip der Anschauung so warm vertraten, wirklich gewirkt und gelebt? Wie viel Worte, wie viel Lunge, wie viel Zeit werden noch verschwendet, wo ein einfaches Vorzeigen, oder wenigstens Vorzeichnen den Wert einer halben Unterrichtsstunde auf 5 Minuten zusammendrängen könnten und die Vorstellungen klarer und wahrer machen würden! Die Worte würden dann inhaltsvoller werden und sich mit den Vorstellungen fester zusammenschließen. Nicht genug kann Pestalozzi gehört werden, der da sagt: „Jede Wissenschaftslehre, die durch Menschen diktiert, appliciert und analysiert wird, welche nicht übereinstimmend mit den Gesetzen der Natur reden und denken gelernt haben und so wieder jede Wissenschaft lehren, deren Definitionen den Kindern wie ein Deux ex machina in die Seele gezaubert oder vielmehr wie durch Theatersouffleurs in die Ohren geblasen werden müssen, wird, insoweit sie diesen Gang geht, notwendig zu einer elenden Komödiantenbildungsmanier versinken. Da, wo die Grundkräfte des menschlichen Geistes schlafend gelassen und auf die schlafenden Kräfte Worte gepfropft werden, da bildet man Träumer, die um so unnatürlicher und flatterhafter träumen, als die Worte groß und anspruchsvoll waren, die auf ihr elendes gähnendes Wissen aufgepfropft worden sind.“*)

Jeder Unterricht, der zugleich sprachbildend sein soll, muß daher unbedingt Anschauungsunterricht sein, d. h. nicht als Disziplin, sondern im Prinzip. Anschauungsunterricht als Disziplin soll sich von den anderen Disziplinen nur dadurch unterscheiden, daß dieser seine Stoffe aus allen Gebieten herbeizieht, wenn

*) Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Bearbeitet von Albert Richter.

sie nur im Bereiche des täglichen Anschauungskreises der Schüler liegen, während jene die Wissensgebiete, mehr oder weniger von einander gesondert, in systematischer Weise zur Betrachtung bringen. Der Anschauungsunterricht im engeren Sinne muß einige Jahre lang fortgeführt werden.

Aller Unterricht, für den das Kind noch keine Empfänglichkeit zeigt, weil er nicht sein unmittelbares Lebensinteresse anregt, ist von der Volksschule auszuschließen. Namentlich vermag der zu hoch, zu tief und zu weit vom Lebensbeziehungskreise abliegende Stoff nicht in das Empfindungs- und Denkleben des Kindes einzugehen und auf den Sprachtrieb desselben bildend einzuwirken. Je tiefer wir das Interesse an den in der Volksschule zu lehrenden Dingen anregen, je leichter diese selbst in das Verständnis und Gedächtnis eingehen, desto leichter vollzieht sich auch die Sprachbildung.

„Wie der Verstand, so ist auch die Sprache der Knaben vorzugsweise an kindlichen Dingen zu bilden; was den Mann angeht, ist für ein reiferes Alter zu überlassen. Denn wenn die Knaben die Sache nicht begreifen, wie werden sie ein Verständnis für die Geschicklichkeit erlangen, solche Sachen kernig auszudrücken? Weit nützlicher wird diese Zeit auf bescheidenere Dinge verwendet, so daß Sprache und Verständnis nur stufenweise ausgebildet werden. Die Natur macht keinen Sprung."*) Ebenso schädigt aller verfrühter Unterricht die sprachliche Entwickelung, weil er noch nicht auf entgegenkommende Vorstellungen trifft, noch nicht in das Bewußtsein des Kindes einzutreten vermag. Bei verfrühtem Unterricht spielt das Kind nur mit Nüssen, deren Kerne es weder entdecken noch verdauen kann. Wer allerdings nur auf das Gerassel mit den Nüssen hört und nicht näher zusieht, kann sich leicht täuschen und glauben, daß das Kind wahrlich Freude und Genuß an süßschmeckenden Kernen habe. Besonders hat der dogmatische Religionsunterricht z. T. viele Nüsse aufzuweisen, die das Kind nicht zu knacken vermag, oder die sich als taub erweisen, nachdem ihre

*) Comenius, Große Unterrichtslehre: Herausgegeben von J. Beeger und Fr. Zoubek.

Schalen mit unsäglicher Mühe zerschlagen worden sind. Kann es etwas Thörichteres geben, als das, ein Kind mit Schalen klappern zu lassen und dann zu sagen, daß es satt geworden sei? Alle die dogmatischen Begriffe, welche die Scholastiker und Mystiker in das reine Christentum hineingetragen haben, sind solche Nüsse, die das Volksschulkind noch nicht zerschlagen kann, um sich an den süßen Kernen zu laben oder um sie als taube, leere, mit alten vertrockneten Kernen gefüllte oder gar als künstlich zusammengeleimte zu erkennen.

Und dennoch vermag gerade der Religionsunterricht außerordentlich befruchtend auf das Sprachvermögen einzuwirken, nur muß auch er in der Anschauung wurzeln, sich auf die inneren Anschauungen richten, auf die Erfahrungen des Geistes und des Herzens eingehen. Geschieht dies, dann wird auch die feierliche, geweihtere Sprache dieser Stunden mit ihrem Inhalte in der Jugend bis zu jener Tiefe der Seele eindringen, von der sie dann wieder, durch echte Religiosität emporgetrieben, als Ausdruck klarer Vorstellungen und wahrer Empfindungen hervorzuquellen vermag. Derjenige Religionsunterricht aber, der sich in dem mystischen und mythischen Dunkel der Dogmen herumbewegt, wird nimmermehr in der Jugend gesunde Gedanken und eigene Gefühle erzeugen und somit auch nicht vorteilhaft für ihre Sprachbildung sein, wird vielmehr zu jenem „Maulbrauchen" führen, das schon Pestalozzi so streng verurteilte, zu jenem Plappern mit den Lippen, das Christus geißelte, zu jenem Heucheln mit der Sprache, zu jenem salbungsvollen, unnatürlichen Geschwätze, das die Leerheit an Gedanken mit angelernten frommen Redensarten zu verdecken sucht. Sehr häufig ist aber solcher Religionsunterricht ganz ohne Wirkung, weil er nicht auf den Lebensnerv der Jugend wirkt und entweder zu einem Ohre hinein und zum andern wieder herausgeht oder nur auf das Gedächtnis rechnet; doch letzteres kann das Unverstandene nicht behalten und oft gar nicht fassen. Als träge, tote Masse, die nicht wieder zum Bewußtsein sich emporzuheben vermag, bleibt es im Menschen, oft wie ein Schatz im Meere, unbenutzt liegen, unbeweglich, weder auf Sprache noch Gesinnung belebenden Einfluß ausübend.

So sehr wir auch das fragende Entwickeln verehren, so

müssen wir uns doch auch, wenn aller Unterricht zugleich Sprachunterricht sein soll, gegen diejenigen aussprechen, die mit ihren Fragen alles aus dem Schüler herausholen wollen, die aber vergessen, daß dem Kinde zuvor Gedanken und Sprache gegeben werden müssen, bevor man die den Verstand so kräftigende, die Sprache so übende dialogische Lehrform mit Erfolg anwenden kann; sonst will man, um mit Pestalozzi zu reden, Eier aus Nestern nehmen, in welchen keine liegen. Gewiß ist die pädagogische Hebammenkunst etwas Schönes, aber sie darf nur da angewendet werden, wo eine geistige Befruchtung vorausgegangen ist und eine wirkliche Geburt von Gedanken, in Sprache gehüllt, einzutreten vermag, sonst magert und mergelt man das Kind geistig ab.

Soll aller Unterricht nachhaltigen Einfluß auf die Sprachbildung gewinnen, so muß er ferner das Selbstbeobachten, Selbstfinden, Selbstdenken, kurz, die Selbstthätigkeit anregen. „Nicht umsonst hat das feine Sprach- und Sachgefühl der Vorzeit dem Geiste ein Fassen, Erfassen, Begreifen beigelegt. Daß er geistig zugreifen lerne, dazu ist der werdende Mensch in der Schule, nicht dazu, daß man ihm den Geist vollstecke ohne sein eigenes Zugreifen. Wie viel vom dem, was jetzt in der Schule gelernt werden muß, entfällt uns wieder im Leben nachher, wohl drei Viertel von allem! Das ist eine Thatsache, die allein zum ernstesten Nachdenken über die Richtigkeit des jetzigen Verfahrens anregen müßte. Aber keinem entfällt etwas von der Art, was er selbst damals gefunden, ergriffen hat, oder wobei er doch mit zugegriffen; und wenn es lange Jahre im Geiste ungebraucht geruht hat, es taucht sicher wieder auf, wenn es einmal gebraucht und von seinem natürlichen Zusammenhange herauf gerufen wird.“*) Durch Selbstthätigkeit gelangt der Schüler zu jenem freudigen Selbst- und Kraftgefühl, das ihn vom Lernenmüssen zum Lernenwollen führt; letzteres ist aber schon das halbe Lernen selbst, weil er dann keine Erscheinung der Natur, der Sprache, des Menschenlebens an sich vorübergehen lassen wird, ohne durch selbstsuchendes Erfassen etwas seinem Geiste davon anzueignen. Schütten

*) Hildebrand a. a. O. S. 28 ff.

wir daher dem Schüler nicht die Früchte in den Schoß, zeigen wir ihm vielmehr, wo sie wachsen, wie man sie bricht und sammelt. Regen wir den Sammeltrieb möglichst an und lenken wir ihn auch auf das Gebiet der Sprache, damit er sich Worte, Redensarten, Sprichwörter, Wendungen, Namen sammele, wie er mit Leidenschaft nach bunten Steinen, Schmetterlingen, nach seltenen Pflanzen, ja nach Briefmarken jagt; und wie er Früchte, Vogeleier, Käfer mit Liebe in seine Fächer einordnet, Briefmarken mit Sorgfalt einklebt, so muß er auch angeleitet werden, sich Schätze aus der Sprache zu sammeln mit gleicher Sorgfalt und Liebe und sie einzutragen in ein mit Fächern und Rubriken gut versehenes Buch.

Die Selbstthätigkeit muß ferner stets zu Übungen in Anspruch genommen werden. Zunächst sei in jedem Unterrichtsfache die Sprache des Lehrers lebendig, klar, anschaulich entwickelnd, erzählend und schildernd, um den Schüler für den Stoff zu gewinnen, um seine Seele zum Empfangen geneigter zu machen, die Aufmerksamkeit seiner Sinne zu schärfen, das Interesse zu fesseln. Auf diese Weise geht mit den Gedanken, mit den Objekten des Unterrichts auch die Sprache des Lehrers oft ohne weitere von ihm anzuwendende Kunst in des Kindes Ohr und Bewußtsein ein, und zwar geschieht dies um so besser, jemehr der Schüler im scharfen Hören geübt ist, jemehr er nicht nur „den wechselnden Ton der Rede, sondern auch die wechselnden Pulsschläge in den Gedanken des Redenden“ zu vernehmen vermag, jemehr er die innerste Regung des Gemütes seines Lehrers, die in der Betonung ihren Aushauch findet, vernimmt. Auf diese Assimilation muß nun die Reproduktion folgen, damit der Schüler das Gelernte sofort mit seiner Sprache beherrschen lerne. Der Schüler antworte daher in allen Stunden in ganzen Sätzen. Es ist dies ungemein wichtig und gar nicht so überflüssig und zeitraubend, als es manche Lehrer hinzustellen suchen. Der Schüler wird nicht nur zu größerer Aufmerksamkeit auf den Zusammenhang des Stoffes im allgemeinen und auf die Frage des Lehrers insbesondere genötigt, sondern auch an geordnetes Sprechen und Darstellen gewöhnt und durch die Wiederholung der Sprache des Lehrers in Besitz von Wendungen, Formen und Ausdrücken gebracht, zu denen er auf andere Weise nicht so leicht

gelangt. Was die Kinder nicht in ihrer Weise nacherzählen, wiederbeschreiben und überhaupt wiedergeben können, sollte von der Volksschule, bez. von einer gewissen Stufe derselben, ganz ausgeschlossen sein. Bei allen Unterrichtsstoffen, insbesondere aber bei sittlich-religiösen, muß der Lehrer vorher den Hauptinhalt der Besprechung in kurzen Sätzen selbst rekapitulieren, bevor er an die Schüler die Forderung einer zusammenhängenden Wiederholung stellt. In vielen Fällen wird es auch angezeigt sein, die als Endresultat aus der Unterredung gewonnenen Sätze an die Tafel anzuschreiben oder anschreiben zu lassen, wie denn überhaupt der besprochene Unterrichtsgegenstand zu schriftlichen Darstellungen, zur Stilbildung den geeignetsten Stoff bietet. Immer aber hat der schriftlichen Darstellung die mündliche vorauszugehen; immer ist auf die Übung der gesprochenen Sprache das Hauptgewicht zu legen. So oft als möglich gebe daher der Lehrer seinen Schülern Gelegenheit, zu sprechen, bezüglich sich auszusprechen und zwar nicht nur durch Fragen und Aufforderungen, sondern auch zuweilen durch Einwürfe, durch welche die Schüler genötigt werden, ihre Meinung in etwas längeren Antworten zu begründen und zu verteidigen. Dabei werden sie oft warm, das fördert aber nicht nur ihre Sprachentwickelung, sondern enthüllt auch am besten den von ihnen gewonnenen Grad der Sprachbildung.

Wie hängt aber alles das soeben Erörterte mit der nationalen Bildung zusammen? Unsere Antwort lautet: Jeder Unterricht, der Sprachunterricht und Anschauungsunterricht zugleich ist, der ferner die Selbstthätigkeit des Schülers weckt und Lehre und Übung im richtigen Verhältnisse verbindet, vermehrt geflissentlich den Sprachschatz, stärkt das Sprachvermögen, steigert die Sprachfertigkeit und erzeugt klares und richtiges Wissen und klare und wahre Sprache zugleich. Nur solcher Unterricht macht die Jugend geschickt, ihre spätere Stellung als deutsche Reichsbürger und als Glieder engerer, sozialer Ringe genügend auszufüllen; nur solcher Unterricht macht sie fähig, die nationalen Geistesschätze, die in der Sprache liegen und ihre nationalen Gesinnungen wecken und beleben sollen, durch ihr ganzes Leben hindurch selbständig aufzunehmen; nur solcher Unterricht vermag deutsch zu bilden, weil er der Wesen-

heit der Deutschen entspricht und Eigenschaften hat und pflegt, die allezeit deutsch waren und deutsch bleiben sollen, nämlich Klarheit und Wahrheit, Anschaulichkeit und Gründlichkeit in Wort und Rede, Tiefe und Reichtum in Gedanken und Empfindungen.*) Eitles Geschwätz und leeres Wortgeklingel, Oberflächlichkeit im Wissen, Gedankenlosigkeit in Sprache und Rede, Unselbständigkeit im Denken und Wollen, Leichtsinn im Herzen, Finsternis im Kopfe — sie dürfen nie und nimmermehr zu Merkmalen deutschen Wesens werden. Sollte dies geschehen, so würde unsere herrliche Muttersprache, ähnlich dem Französischen, immermehr zu einer bloßen, das eigene Denken ersparenden Phraseologie herabsinken und dann nicht mehr aus dem Gemüte und Verstande des einzelnen wieder herausgeboren, sondern nur gedächtnismäßig angelernt werden können.

„Sprache, schön und wunderbar,
Ach, wie klingest du so klar!"
Schenkendorf.

Wir haben im Anfange dieses Abschnittes die Mundart, sobald dieselbe als die Sprache einer bestimmten deutschen Landschaft erscheint und einen vollständig veränderten Lautkörper der Worte aufweist, als vollberechtigt anerkannt, ein vergleichendes Zurückgehen und Eingehen auf die naturwüchsige Volkssprache für wünschenswert und als für die gesamte sprachliche Bildung ersprießlich erklärt und sogar für das erste Schuljahr ein Ausgehen des Unterrichts von derselben gefordert. Das verstößt aber keineswegs gegen den Satz, daß die Lehrsprache der deutschen Volksschule das Hochdeutsche und die Aufgabe des muttersprachlichen Unterrichts die Vermittelung des Hochdeutschen an die Schüler sein müsse. Wir wollen der

---

*) In diesem Sinne ist Mitte Februar d. J. eine Anweisung seiten der reichsländischen Schulbehörde an alle Schulvorstände ergangen, die deutsche Sprache zum Mittelpunkte des gesamten Unterrichts zu machen. Der deutsche Unterricht hat als Hauptwerk im Auge zu behalten, „in den Schülern lebendiges, sicheres Sprachgefühl zu entwickeln, das Sprachgewissen zu schärfen und durch die Erkenntnis, daß die Muttersprache eins der köstlichsten Güter unseres Volkes ist, die Begeisterung für deutsches Volkstum und Vaterland zu wecken und zu stärken."

Jugend ihre Mundart lassen, wenn sie eine solche von Hause aus spricht, ihr aber auch die allgemeine Nationalsprache zu eigen machen. Sie soll dann im Besitze zweier Idiome sein, ein zweifaches Deutsch sprechen und verstehen können, ein Munddeutsch und ein Schriftdeutsch, ein Hausdeutsch und ein Schuldeutsch, ein Werkeltags- und ein Sonntagsdeutsch. Jemehr wir aber auf der einen Seite der Mundart die ihr gebührenden Rechte lassen, destomehr müssen wir auf der anderen Seite fordern, daß das Hochdeutsche, das ja nicht nur die Schriftsprache, sondern auch die Lautsprache der Öffentlichkeit, der „Gebildeten", des Theaters, der Kanzel, der Schule und des gesellschaftlichen und geschäftlichen Verkehres ist, auch möglichst frei gehalten werde vom Mundartlichen und sich namentlich auch durch eine reine, sorgfältige, möglichst allgemeine und gleiche Aussprache als ein gemeinsames nationales Gut sich erweise. Trotz mannigfacher Bestrebungen und Anregungen giebt es aber eine allgemeine deutsche Nationalaussprache noch nicht. Überall klingt das Hochdeutsche im Munde des Volkes an die Mundart an. Der Bayer, der Schwabe, der Sachse, der Preuße, der Braunschweiger, der Hannoveraner, der Frankfurter, ein jeder glaubt, daß er das Hochdeutsche nicht nur richtig und rein, sondern sogar am besten spreche, und dennoch tönt es bei allen verschieden. Kein vernünftiger Mensch wird über die Mundart spotten, so lange sie als solche gelten will, aber mit Recht gilt es für lächerlich, wenn einer in öffentlicher Rede das Hochdeutsche mit zu grellem Anklange an die Mundart spricht, der Sachse sich durch unnatürliche Breite der Vokale und singenden Ton, der Schwabe durch „Schwäbeln", der Alemanne durch rauhe Kehltöne, der Braunschweiger durch zierliches Säuseln ꝛc. zu sehr verrät. Sehr treffend nennt der Volkswitz solchen Mischmasch von Mundart und Hochdeutsch „Messingsch" und wenn die Leerheit an Gedanken dazu kommt, „Blech". Wie sehr haben sich die Deutschen darob gegenseitig verspottet und lächerlich gemacht, gehänselt und geärgert, und doch haben alle mehr oder weniger Ursache, auf eine sorgfältigere Aussprache ihrer Muttersprache zu achten! Es ist eine unleugbare Thatsache, daß die Deutschen sich in einer schönen und edlen Aussprache ihrer Muttersprache nachlässig zeigen, während sie

sich unendliche Mühe geben, fremde Sprachen gut auszusprechen. Kommt es nicht häufig vor, daß Deutschen erst dann die sang- und klangreiche Schönheit ihrer Muttersprache bewußt wird, wenn sie im Theater sind oder einem Fremden zuhören, der das Deutsche im Auslande schriftgemäß gelernt hat und es für eine der ersten Bedingungen hält, es sauber und korrekt zu sprechen?

Wir meinen, daß jetzt, wo das Deutsche nach dem Englischen am meisten verbreitet ist und über 60 Millionen Bekenner zählt, wo es an den höheren Schulen fremder Länder, sogar in Konstantinopel und Kairo, selbst in Japan, als eine der wichtigsten modernen Sprachen obligatorisch gelehrt wird, daß jetzt, wo es als diplomatische Sprache sein Recht sich erworben hat und tagtäglich mehr und mehr Fremde nach Deutschland hereinströmen, um deutsche Sprache und Kultur kennen zu lernen, die deutsche Schule um so beharrlicher und nachdrücklicher dahin streben sollte, eine gute und schöne Aussprache unserer Muttersprache überall herbeizuführen. Es ist dies ein wichtiges Stück nationaler Bildung.

Wir halten es zwar für kein Unglück, wenn das Hochdeutsch im Munde dieses oder jenes Gebildeten etwas landschaftliche Färbung hat, aber dennoch erscheint es uns eines redlichen Strebens wert, durch Aufmerksamkeit, Zucht und Gewöhnung, durch Lehre und Beispiel zu einer immer allgemeiner werdenden besseren, in Tondauer, Tonstärke, Tonfarbe und Tonfall immer mehr zur Einheit gelangenden Aussprache beizutragen.

Sicherlich ist es aber die Pflicht der deutschen Schule, auf eine möglichst schriftgemäße Aussprache zu halten, weil sie die Trägheit, die Leichtfertigkeit, die Gleichgiltigkeit gegen das Schöne und Richtige zu bekämpfen hat, weil ihr die Aufgabe zufällt, auch mit ihren Mitteln dem durch jene Untugenden namentlich verursachten lautlichen Verfalle der Muttersprache entgegenzutreten.*)

*) Vergl. K. Koch, Über die Aussprache des Hochdeutschen in der Volksschule. — Bernhard Maydorn, Zur Aussprache des Hochdeutschen in der Schule. In Lyons Zeitschrift für den deutschen Unterricht. Jahrg. II, Heft 2. — Franke, K., Ist eine einheitliche Aussprache des Schriftdeutschen erstrebenswert? Lyons Zeitschrift, II. Jahrg., Heft 5. — Schmolke, Herm., Regeln über deutsche Aussprache, Programm des Friedrichs-Realgymnasiums

Zwar drängt der allgemeine Zug der Sprachentwickelung immer mehr zur Abschleifung und Bequemlichkeit infolge der Nachlässigkeit in der Aussprache und des Umstandes, daß man die Sprache vielfach nur noch als eine Art geistige Verkehrsmünze betrachtet, aber auf keinen Fall darf die Schule durch Nachlässigkeit und Schlaffheit dazu mitwirken, daß unsere herrliche Muttersprache an Lautfülle und Begriffsbeziehungen noch mehr verliert.

Gewiß hat das höhere Munddeutsch gegenüber der Schriftsprache eine gewisse Berechtigung, und es dürfte oft schwer sein, zu entscheiden, ob das gesprochene oder das geschriebene Hochdeutsch in manchen Fällen das richtige ist. Wir schreiben weder genau so, wie wir sprechen, noch sprechen wir genau so, wie wir schreiben. Wenn wir aber eine möglichst schriftgemäße Aussprache fordern, so verstehen wir auch nicht jene pedantische Art darunter, die in Ziererei ausartet, wenn sie z. B. nicht für erlaubt hält, „schprechen" zu sagen. Wir verstehen darunter jene genaue und saubere Aussprache, die keinen Laut, der durch ein Schriftzeichen als zum Worte gehörig bezeichnet ist, ausläßt, und keinen hinzufügt, der in der Schriftsprache nicht enthalten ist, die jedem Laute seinen spezifischen Klang, durch den er sich von anderen unterscheidet, und die ihm gebührende Länge giebt, die Silben und Wörter nach dem ihnen zukommenden Werte betont u. s. w. Schon im Interesse der Orthographie darf die Schule nicht dulden, daß die Schüler Sprachelemente verschlucken, verzerren, verschleppen, aus- und abstoßen, verschleifen und verunreinigen, die harten und weichen Konsonanten verwechseln, die Vokale trüben, die Umlaute verwischen. Mit unendlicher Geduld und Aufmerksamkeit muß sie das eintönige, breite, matte, schläfrige, schleppende, leiernde, näselnde, lispelnde, schnarrende und singende Sprechen, Lesen und Hersagen in allen Stunden bekämpfen. Durch das zu häufig angewandte, nicht methodisch ausgebildete Sprechen im Chore und durch das verständnislose Lesen und Hersagen entwickelt sich in der Regel der leiernde, unausstehliche Schulton,

---

zu Berlin, Ostern 1890. Gärtners Verlag. — „Die Pflege der deutschen Aussprache als Pflicht der Schule" und „Zur Würdigung der Deklamation" in W. Münchs „Vermischten Aufsätzen über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst an höheren Schulen".

den manche Lehrer schließlich nicht mehr als das Ohr beleidigend vernehmen und von Jahrgang zu Jahrgang vererben lassen, bis er fast unausrottbar geworden ist. Nur im Charakter sehr kräftige, mit allem Nachdruck und nie erlahmender Peinlichkeit handelnde Lehrer vermögen dann die zur zweiten Natur gewordenen fehlerhaften Sprachmanieren, die andere aus Unachtsamkeit einreißen ließen, zu beseitigen. Jemehr die Kinder die Neigung zur Eintönigkeit und das für sie sehr naheliegende Bestreben, in den Mitteltönen zu verharren, verraten, desto öfter müssen geradezu methodisch geordnete Übungen veranstaltet werden, die den besonderen Zweck haben, eine lautreine, wohlklingende, scharf artikulierte, kräftige, richtig modulierende und betonende Aussprache herauszubilden. Die deutsche Schule pflegt mit Recht emsig den Gesang und hält die Schulung der Stimmen zum Gesange für durchaus notwendig. Warum schult sie aber nicht planmäßiger die Sprechstimme? Weiß nicht jeder Gebildete, daß eine wohllautende, klar und rein sprechende Stimme etwas Herrliches ist, das uns in ähnlicher Weise wie seelenvoller Gesang angenehm berührt, daß sie nicht nur auf ein frisches, lebendiges, aufgewecktes und harmonisches Innere schließen läßt, sondern auch ein solches in sich und in anderen mit erzeugen hilft? Die Forderung, daß die deutsche Schule eine gute und edle Aussprache pflege, hat daher nicht nur nationale Bedeutung und einen Einfluß auf die Sprachbildung der Jugend, sie hat auch einen unschätzbaren erziehlichen Wert. Es wird der Schönheitssinn angeregt und gepflegt, der ganze Mensch in Zucht genommen und dem heilsamen Einflusse der eigenen Aufmerksamkeit untergeordnet; schöne und reine Aussprache und Schönheit und Reinheit der Gesinnung bedingen, fördern und erhöhen sich gegenseitig.

In Schulen mit mehreren, oft aus den verschiedensten Gegenden herbeigerufenen Lehrern sollten letztere auch eine Übereinstimmung in der Aussprache möglichst herbeiführen, damit nicht der eine einreiße, was der andere begründet und aufgebaut hat. Jedem muß in jeder Stunde auch dieses Ziel seiner Schüler vor Augen schweben, und wenn die örtlichen Sprachfehler nach Tondauer und Tonfall, Tonstärke und Tonfarbe recht hartnäckig sind, dann muß eine Zeit

lang ein Stufengang von Übungen, die vom Vor- und Nachsprechen einzelner Worte ausgehen, zu den verschiedenen Satzformen fortschreiten und nach rhythmischen, dynamischen und melodischen Rücksichten ausgewählt und geordnet sein müssen, in besonderen Stunden vorgenommen werden. An diese Übungen, die nicht nur zur Pflege der Aussprache, sondern auch zu der des Sprachgefühls überhaupt anzustellen sind, können sich einige einfache Regeln über richtige Betonung und Lautbildung anschließen, aber die beste Regel ist eine musterhafte Aussprache des Lehrers selbst.

„Worte sind gut, aber sie sind nicht immer das Beste,“ sagt Meister Goethe, und dies gilt auch vom Sprachunterrichte. Der Lehrer selbst ist das natürlichste Organ der Sprachpflege. Jeder Lehrer, der mit einer angenehm klingenden, sauberen, lautreinen und natürlichen Aussprache noch einen milden, liebevollen, herablassenden, freundlichen Ton verbindet, nimmt die Herzen der Kinder und Erwachsenen schneller gefangen, fesselt anhaltender das Ohr, wirkt erfrischend, belebend, besänftigend und zur Nachahmung reizend auf die Jugend ein. Die Macht des Beispiels wirkt auch auf dem Gebiete der Sprache mehr als Regelwerk.

Leider trifft man unter den Lehrern nicht wenige, die geziert und „schulmeisterlich pedantisch“ und viele, die nachlässig, undeutlich und mit zu starker mundartlicher Schattierung ihre Muttersprache sprechen. Das ist zum Teil eine Folge davon, daß man die Seminare mit Vorliebe in kleine Provinzialstädte legt und durch das Internat die Zöglinge vom Verkehre mit den höher Gebildeten, so namentlich von gebildeter Frauenwelt, geradezu absperrt. Die Seminare sollten unbedingt in diejenigen größeren Städte des Landes gelegt werden, wo gute Bühnen sind; diese großen Volksbildungsanstalten müßten die Zöglinge häufig besuchen. Hier würden die künftigen Volksschullehrer sich wie die studentische Jugend für die herrlichen Werke nationaler Dichtkunst wärmer begeistern und ihnen ein tieferes Verständnis abgewinnen können; hier würden sie auch ihre Muttersprache in maßgebender Reinheit vernehmen und die Kunst des schönen Vortrags sich leichter zu eigen machen.

Möchte doch die deutsche Schule recht viel dazu beitragen, daß unsere liebe Muttersprache, die so schön und hell, so voll und rein,

so kernig und urkräftig, so sinnig und mild, so heiter und ernst, so schmeichelnd und so drohend zu klingen vermag, auch in der Aussprache als ein herrliches nationales Kleinod gehütet werde!*)

Wir forderten, daß aller Unterricht grundsätzlich außer der sachlichen auch zugleich die sprachliche Bildung ins Auge zu fassen habe. Der Schüler sollte in stand gesetzt werden, die ihm auf seiner Bildungsstufe zugänglichen Gedanken und Lehrstoffe nicht nur richtig aufzufassen, sondern auch das, was er im Unterrichte erkennt, empfindet und erfährt, klar, laut und lautrein auszusprechen. Damit wird aber die sprachliche Bildung der Jugend noch nicht zu einem befriedigenden Abschlusse gebracht, obgleich das einzelne Pädagogen, wie z. B. Völter, behauptet haben. Es ist vielmehr noch besonderer Unterricht in und aus der Muttersprache nötig, in welchem die Sprache selbst das Unterrichtsobjekt ist; denn die Schüler sollen ja nicht nur die gesprochene, sondern auch die geschriebene Sprache verstehen und gebrauchen lernen. In dem eigentlichen Sprachunterrichte dürfen aber nicht nur die Fertigkeiten des Lesens und Schreibens erworben werden, sondern auch die Kenntnis aller derjenigen Sprachformen, die in dem übrigen Unterrichte nicht zur Geltung und Erscheinung gelangen. In den übrigen Unterrichtsstunden kommt mehr oder weniger nur eine gewisse Schulsprache zum Ausdruck und in manchen Disziplinen, wie z. B. im Rechnen und Zeichnen, bewegt sich derselbe nur innerhalb einer beschränkten Anzahl von Formen. In dem Sprachunterrichte im engern Sinne soll auch die Sprache der Poesie, des Gefühls, des Gemüts und der Begeisterung, die Sprache in ihrer Schönheit, in ihrer kunstmäßigen Form der Jugend nahe gebracht werden; es sollen die Einsicht in die Gesetzmäßigkeit und in den Bau der Sprache, die Fähigkeit zur schriftlichen korrekten Darstellung der

*) Vergl. Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule u. Haus. Zentralorgan für das deutsche Mädchenschulwesen. Herausgegeben von Dr. Wilh. Buchner, Jahrgang 1889: Verfügungen der Staatsbehörden: Gewöhnung der Schüler an den Gebrauch eines reinen Deutsch.

eigenen Gedanken im Zusammenhange, ein Bekannt- und Vertrautsein mit den besten Erzeugnissen unserer Litteratur, soweit sie der Fassungskraft der Jugend zugänglich sind, und eine Bekanntschaft mit dem Leben der größten Schriftsteller und ihrer Bedeutung für die Nation, eine Erweiterung des Gedankenkreises, eine Bereicherung des Sprachschatzes, eine Vertiefung der Bildung des Geistes und Herzens und eine nationale Ausprägung der gesamten Bildung erstrebt werden.

Die Mittel zur Lösung dieser Aufgaben sind im allgemeinen: fleißiger Umgang mit der Sprache durch Hören, Sprechen und Lesen, Betrachtungen derselben nach Form und Inhalt und zahlreiche mündliche und schriftliche Übungen, die sich den Betrachtungen anschließen.

Wir gehen nun auf die Einrichtung des deutschen Sprachunterrichts in der Volksschule näher ein. Die Fülle des Stoffes, wie auch die gestellte Aufgabe verbieten uns, alle Teile desselben in gleicher ausführlichen Weise zu erörtern; auch hat die deutsche pädagogische Litteratur viel treffliche Anleitungen zur Einrichtung des Unterrichts in der Muttersprache aufzuweisen. Wir erinnern nur an die darauf bezüglichen Werke Diesterwegs, Ottos, Lübens, Kehrs, Berthelts, Jüttings, Hildebrands, A. Richters, Fechners, Engeliens u. v. a. Wir werden daher insbesondere auf diejenigen Elemente aufmerksam machen, welche die nationale Bildung zu fördern geeignet sind und vorwiegend das ideale Ziel ins Auge fassen.

Der Grundgedanke bei allen unseren nachfolgenden Erörterungen soll aber der Satz sein:

Die national bildende Kraft der Sprache liegt nicht in ihren Formen, sondern in ihrem Inhalte.

Der elementare Sprachunterricht.

„Eins muß in das andre greifen,
Eins durchs andre blühn und reifen.“
(Novalis).

Der Elementarunterricht hat die allgemeine Aufgabe, die Kinder unterrichts- und lernfähig zu machen. Er gliedert sich in

Anschauungs-, Sprech-, Schreib- und Leseunterricht und kann in seiner Gesamtheit auch als elementarer Sprachunterricht angesehen werden, denn alle seine Übungen laufen auf die Pflege der Sprache, auf Sprachbildung hinaus. Die Anschauungsübungen geben den Anhalt der Sprache, die Sprechübungen gewähren Richtigkeit, Gewandtheit und Sicherheit in Handhabung sprachlicher Formen, und der Schreib- und Leseunterricht vermittelt sprachbildende und sprachübende Fertigkeiten.

Des gemeinsamen Zweckes halber hat die neuere Methodik alle diese Übungen in Beziehung zu einander gesetzt und zwar in einer so zweckmäßigen Weise, daß der Elementarunterricht als der Unterricht bezeichnet werden kann, der am natur- und vernunftgemäßesten ausgestaltet worden ist. Es kann hier nicht unsere Aufgabe sein, die Methode desselben eingehend darzulegen.*)

Nur einige Bemerkungen seien gestattet.

Der Anschauungsunterricht ist der erste und wichtigste Teil des Elementarunterrichts. Nur durch Anschauungen gelangt man zu Vorstellungen; ohne diese giebt es keine Begriffe, ohne Begriffe kein Denken und ohne Denken keine Sprache. Die Pflege der Sinne ist die erste Aufgabe des Anschauungsunterrichts. Die Sinne der Kinder sollen geöffnet werden wie Thore, Kanäle oder Schleusen, damit die Sinnenwelt in den Geist einziehen und einströmen könne, geschärft werden wie Instrumente, richtig gestellt werden wie photographische Apparate, damit die tausendfachen Dinge der Außenwelt in tausendfachen Bildern sich scharf, klar und bleibend in der Seele einprägen. An einfachen Gegenständen müssen sie erst sehen, hören,

*) Vergl. Kehr u. Schlimbach, Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre nach seiner historischen Entwickelung und in theoretisch-praktischer Darstellung. — Ad. Klauwell, Das erste Schuljahr. — Reins Schuljahre. — Jütting, Unterricht im Deutschen für das erste Schuljahr. Leipzig. Julius Klinkhardt. — Fechner, Merz u. Supprian, Der Unterricht im Deutschen. — Otto Wagner, Der Unterricht im Deutschen für das erste Schuljahr. Geschichtlich, wissenschaftlich und angewandt dargestellt. Leipzig. Ferd. Hirt u. Sohn. 1890. — Siehe besonders das vortreffliche Werkchen: Ernst Linde, Die Muttersprache im Elementarunterrichte, Grundzüge für die Vermittelung des Sprachgehaltes im ersten Schuljahre. (Mit einer Empfehlung von Prof. R. Hildebrand). Leipzig und Berlin. Verlag von Julius Klinkhardt. 1891.

riechen, schmecken, fühlen und ihre Wahrnehmungen sofort in richtige Sprache umsetzen lernen, bevor man zu weiterem Unterrichte schreitet. Die Farben, Formen, Stoffe, Klänge, Eigenschaften, Thätigkeiten, Zwecke, Orte, Zeiten, Arten und Weisen des Seins der Dinge müssen mit dem Geiste erfaßt werden und deshalb die Grundelemente der Denk- und Sprechübungen bilden. (Siehe S. 69, Anmerkung.)

Aber der Anschauungsunterricht muß auch wirklich ein solcher sein; die Gegenstände der Kunst und Natur sind dem Kinde wirklich, in natura oder wenigstens in guten Nachbildungen vor das Auge zu stellen.*) Schon Comenius schrieb: „Nicht Schatten der Dinge (Worte), sondern die Dinge selbst, welche auf die Sinne und auf die Einbildungskraft Eindruck machen, sind der Jugend nahe zu legen. Mit realer Anschauung, nicht mit verbaler Beschreibung der Dinge muß der Unterricht beginnen."

„Immer zuerst die Sache und dann das Wort. Erst wenn dieser Stufengang konsequent eingehalten wird, werden die Schüler vor jener Schwatzhaftigkeit, in der sich Gelerntes bloß im gedächtnismäßigen Ablaufe ausspricht, bewahrt bleiben; sie werden Menschen, die über ihren Wissens- und Gedankenschatz nach dem Maße ihrer Kraft frei verfügen und die diese Beherrschung in folgerichtiger und bezeichnender sprachlicher Darstellung bethätigen. Sie lernen dann auch erkennen, daß jedes Wort seinen bestimmten Inhalt hat und lernen darum aufs Wort merken. Ihr Sprechen ist kein gedankenloses, sondern ein gedankenvolles, denn es wird nicht von wildwachsenden Gedanken hervorgetrieben, wie sie der Zufall eingiebt, sondern es steht unter der Leitung eines bewußten Willens; Anschauungs- und Sprechübungen sind unzertrennlich."**)

Von den Sprechübungen gilt namentlich das, was wir bei den allgemeinen Grundsätzen aufgestellt haben: Ausgehen von der Mundart, wenn die Kinder eine solche sprechen, und allmähliches Hineinführen in das Hochdeutsche, Reinigung und Glättung der hochdeutschen Umgangssprache, wenn diese von den Kindern schon

*) Vergl. als das neueste Meinholds Bilder für den Anschauungsunterricht u. a.

**) Kehr u. Schlimbach, Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre.

gesprochen wird, Erweiterung des Sprachschatzes, langsames, lautreines, lautes und richtig betontes Sprechen in ganzen Sätzen von seiten der Schüler, musterhaftes Vorsprechen, Geduld, Konsequenz, unermüdliche Berichtigung der Fehler, kurze, einfache und bestimmte Fragen und anschauliche Ausdrucksweise von seiten der Lehrer. Auf diese Weise und namentlich, wenn kein falscher Ausdruck ungerügt bleibt und immer wieder die Aufmerksamkeit auf das Richtige gelenkt wird, bildet sich allmählich ein sicheres Sprachgefühl im Kinde. So kann z. B. der Streit mit dem Dative, aus dem viele Deutsche bis zu ihrem Lebensende nicht herauskommen, schon von dem Elementarschüler durch stetige und fleißige Gewöhnung an das Richtige siegreich ausgefochten werden, zumal wenn der Lehrer die Dative anfangs etwas markiert. Die Kinder fühlen dann ohne Regel heraus, das es heißt: „Der Vogel sitzt auf dem Baume. Der Vogel fliegt auf den Baum.“

Soll der Anschauungsunterricht ferner auf die Sprache bildend einwirken, so darf von demselben nicht beliebig Anschaubares gewählt werden; die Objekte müssen aus dem Wahrnehmungs- und Erfahrungskreise der Kinder genommen und ihnen interessant sein. Der naturgemäße Anschauungsunterricht muß gemütvoll sein, sinnig empfinden lassen und nicht einseitig eine dürre Verstandeskultur bezwecken, die nach einem logisch-abstrakten Schema angelegt ist. Recht zungenlösend wirkt er, wenn er dem Zuge des kindlichen Gemütes folgt ins elterliche Haus, ins Familienleben, in Garten, Wiese, Wald und Feld, wo jede Wahrnehmung eine gemütliche Empfindung weckt; wenn er dem Kinde nachgeht zu den Haustieren und Spielsachen, wenn er die Dinge möglichst personifiziert, den Bach murmeln, den Wald rauschen, den Wind schnaufen läßt, nicht nur die Kraft des Erkennens, sondern auch die Phantasie belebt, den Beobachtungstrieb weckt, Herz und Sinn erfaßt und öffnet. Ein solcher Unterricht öffnet zugleich den Mund der Kleinen, macht sie beredt und wieder schweigsam und empfänglich zur Aufnahme der Sprache des Lehrers. Doch muß solchen Kollektivanschauungen die Übung im Anschauen von Einzeldingen genügend vorangehen.*)

*) Jütting und Weber, Anschauungsunterricht 2c.

An den beschreibenden muß sich der erzählende Anschauungsunterricht anschließen, durch welchen die Kleinen auf innere Anschauungen (Erfahrungen) merken sollen. Dieser hat zum Gegenstande kleine Erzählungen und Gedichte, an welchen die deutsche Sprache ja so reich ist. Wie sinnig, wie kindlich empfunden, wie echt deutsch empfunden sind nicht die Gedichtchen von Güll, Hey, Hoffmann v. Fallersleben, Löwenstein, Rückert und anderen! Sie bilden auf die natürlichste Weise sittlich-religiös; denn sie wirken auf das sittliche Gefühl und Urteil, bilden die rechten Wertschätzungen und erzeugen auf die natürlichste Weise religiöse Stimmungen; sie gehen leicht in das Verständnis und Gedächtnis der Kleinen ein und bringen ihnen ein gutes Stück deutsche Sprache ohne Qual bei; sie bilden national, weil sie die herrliche deutsche Blume Gemüt pflegen und jene Natursinnigkeit, die ein so wesentliches Merkmal des deutschen Charakters ist.

Vor allem suche der Lehrer das Herz der kleinen Schüler dadurch zu gewinnen, daß er auf die kleinen Verschen, welche die Mutter sie gelehrt,*) die Spielreime, die sich von Kind zu Kind vererben und ihren Ursprung oft in der grauen Vorzeit des deutschen Volkes haben, die Tanz- und Reihenlieder, in denen sich noch Reste des deutschen Heidentums verraten, eingeht und sie ihnen in sinniger Weise ausdeutet.

Wir haben oft Gelegenheit gehabt, zu bewundern, wie nach solchen Prinzipien erteilter Anschauungsunterricht die Sprache der Kleinen, die vorher so unbeholfen ist, geläufig, sicher, richtig und reich macht. Schon nach einem Jahre wissen sie sich der einfachen hochdeutschen Satzformen mit ziemlicher Gewandtheit zu bedienen, versuchen sie sich in Wortbildungen, erraten sie die Beziehungen der Wörter untereinander, besonders die Verwandtschaft derselben, sprechen sie mit einer gewissen Verständnisinnigkeit ihre Verschen her; ja, wenn der Lehrer den weisen Rat befolgt, möglichst wenig selbst zu reden, destomehr aber die Schüler reden zu lassen, so kann er es am Schlusse des Jahres dahinbringen, daß sie

*) Vergl. Fröbels Mutter- und Koselieder. Herausgegeben von Therese Focking. Illustrationen von F. Flinzer. — Siehe ferner: Hoffmann von Fallersleben, Die Kinderwelt in Liedern. — Robert Reinick, Lieder und Fabeln für Kinder.

sich über die behandelten einfachen Gegenstände in kurzer, aber zusammenhängender Rede aussprechen können, die er durch eine kurze Frage, durch ein hingeworfenes Wort sofort wieder in Fluß bringt, wenn sie stocken sollte.

Nur muß vorausgesetzt werden, daß die Schüler mit den Dingen vorher recht vertraut gemacht worden sind, daß die Dinge selbst eine Anziehungskraft auf sie ausüben, daß sie ihnen möglichst vorgestellt werden, wie sie leiben und leben.

Ja, leiben und leben müssen alle Dinge vor ihren Augen, und da dieses so außerordentlich wichtig für die Sprachbildung ist, so müssen wir uns noch einige Worte darüber erlauben.

Bei dem sogenannten erzählenden Anschauungsunterricht, der sich an die Erzählungen und Gedichte des Lesebuches anknüpft, muß der Lehrer immer darauf ausgehen, daß die darin vorkommenden Begriffe, sofern sie nicht durch unmittelbare Anschauung Leben und Bedeutung für das Kind erhalten können, durch die Anschaulichkeit der Sprache, durch zutreffende Vergleiche und Hinweise, durch zweckentsprechende, die Würde des Lehrers aber nicht schädigende Geberden, ja, manchmal durch eine gewisse Art dramatischer Darstellung hell werden. Einem taktvollen Elementarlehrer ist es gestattet, die Stimmen der Tiere nachzuahmen, bei der Geschichte vom kleinen „Gernegroß" einem Kleinen seinen Hut aufzusetzen und seinen Stock in die Hand zu geben, wie z. B. Begriffe, gehen, laufen, wandern, springen, hüpfen, schleichen, sich schwingen, sich drehen u. dergl., von einem Schüler durch die entsprechenden Bewegungen anschaulich darstellen, die ganze Klasse auf Augenblicke mit den Händen hobeln, sägen, hämmern u. s. w. zu lassen. Die Stimme des Elementarlehrers muß möglichst vieler Schattierungen fähig sein, muß beim Erzählen die Personen unterscheiden, muß Bitte und Gebet, Scherz und Ernst, Würde und Weihe, Trotz und Keckheit mit Tönen malen können. Für die Lebhaftigkeit der äußeren und inneren Anschauungen kann in der Volksschule nicht genug gethan werden, zumal, da dieses eine Hauptbedingung für Aneignung und Beherrschung der Sprache ist.

Ferner muß auch schon in den Elementarklassen auf den etymologischen Zusammenhang der Wörter hingewiesen werden; die Verwandtschaft zwischen fangen und Finger, Gesicht und sehen, durch-

sehen und durchsichtig, Geschichte und geschehen, raten und Rätsel, Holz und hölzern, Tisch und Tischler, Spinne und spinnen u. s. w. müssen die Schüler sofort herausfühlen lernen. Frühzeitig sollen sie gewöhnt werden, ihren Blick aufs Wort zu richten und deren Sinn auf dem Wege der Ableitung und Vergleichung zu erschließen.

Auf diese Weise, zu der sich noch zergliederndes Abfragen gesellen mag, werden die Kinder dahin gebracht, daß sie die Dinge, die Personen und deren Situationen lebhaft vor dem inneren Auge stehen haben. Gilt es z. B., das hübsche Heysche Gedichtchen vom „Bettelmann“ zu besprechen, so ist der Inhalt wie lebende Bilder anzuschauen. Die Kleinen müssen als erstes Bild eine winterliche, frostige Landschaft, Schnee, einige Häuser und den Raben vor diesen auf- und abtrippelnd gleichsam wie wirklich mit ihrem inneren Auge sehen, müssen mit dem geistigen Ohre das Gekrächze desselben vernehmen, seinen Namen aus dem Gekrächze heraushören, dasselbe als seine Sprache erfassen und ihr entsprechende Gedanken unterlegen. Das zweite Bild ist dann eine Frühlingslandschaft mit grünen Saaten und frisch bestellten Äckern, wo der Rabe gute Nahrung findet. Hoch herab ruft er nun sein „Rab! Rab!“ herunter, aber wie ein „Habt Dank!“ klingt es jetzt ins Ohr des Kindes hinein.

Werden in solcher Weise die Gedichte für die ersten Schuljahre betrachtet, dann gehen sie auch leicht ins Gedächtnis über, ja dann sind sie oft schon dem Wortlaute nach halb darin, bevor noch die eigentliche Einprägung begonnen hat. Bei dem erzählenden und poetischen Anschauungsunterrichte kommt viel darauf an, daß die Auswahl des Stoffes sich nach der Jahreszeit richtet. Im Winter, wo die Kinder durch Schnee hindurch zur Schule gehen müssen, wird ihnen die Geschichte vom hungrigen, im Schnee trippelnden Raben nicht nur mehr Freude machen, sondern auch viel verständlicher werden; das wirkt aber fördernd auf Verständnis und Gebrauch der Sprache ein. Gedichte wie: „Juchhe! der Winter kommt ins Land!“ oder: „Woher die Flocken überall?“ werden nie schneller verstanden und freudiger gelernt werden als in den Stunden, wo der Schnee zum ersten Male vor den Schulfenstern herniederwirbelt.

Eine ganz besondere Aufmerksamkeit ist in dieser Zeit auf die Pflege des Gedächtnisses zu wenden. Die behandelten Gedichtchen

müssen von den Kleinen auswendig gelernt, die Erzählungen durch oftmaliges Wiedererzählen und Lesen womöglich wörtlich eingeprägt werden. Sprache, Herz und Kopf des Kindes tragen gleichen Gewinn davon. Das Einprägen geschieht am besten durch Vorsprechen des Lehrers, gleichsam an der Hand seiner Stimme. Diese muß in Natürlichkeit, Lautreinheit, Betonung und rhythmischer und melodischer Gangart Muster und Vorbild sein und die Kinderstimmen allmählich ans Richtige gewöhnen. Will man einen recht natürlichen Sprechton ausbilden, so muß man oft Sprachstücke in Gesprächsform einüben und sie mit verteilten Rollen vortragen lassen. Auch hierzu eignen sich viele Hey-Speckersche Fabeln.*) Unsere Erfahrung berechtigt uns, diese Dramatisierung, nach welcher z. B. das eine Kind die zürnende Hausfrau, ein anderes das bittende Mäuschen, eins das fragende Kind, ein anderes die antwortende Lerche darstellt und die ganze Klasse es übernimmt, die leitenden Worte des Dichters zu sprechen, als ein außerordentlich günstig auf Sprache, Verstand und Gesinnung wirkendes Bildungsmittel zu empfehlen. Die kleinen Elementarschüler haben uns oft von der Richtigkeit des Satzes überzeugt, daß, wenn nur der Inhalt der Sprache klar und durchsichtig ist, die Aneignung der Formen und ihre Darstellung durch Deklamation auf keine unüberwindlichen Schwierigkeiten stößt.

An den Anschauungsunterricht hat sich der Schreibleseunterricht organisch anzuschließen, doch so, daß er den ersteren in seiner Stellung und Bedeutung nicht herabdrückt. Leider geschieht dies bei Benutzung der meisten, nach der analytisch-synthetischen Methode von Vogel bearbeiteten Fibeln, wenn man als alleinige Grundlage des Anschauungsunterrichts die Normalwörter nimmt, die doch in erster Linie nach Rücksichten auf das Lesen, Schreiben und Zeichnen gewählt worden sind. Trotzdem ziehen wir die Vogelsche Methode

*) Von Otto Speckter, dem Illustrator der durch die ganze Welt verbreiteten Hey-Speckterschen Fabeln, ist am letzten Weihnachtsfeste ein Neues Fabelbuch (Hamburg, Gerhardt Speckter) erschienen, das durch seine naturwahren, harmlosen Zeichnungen aus dem Tierleben so recht geeignet ist, das Kindergemüt zu erfreuen. Die in fließendem kindlichen Tone abgefaßten Gedichte von E. v. Esmarsch, Ulrich Meyer und Otto Schlotke erklären in schalkhafter und liebenswürdiger Weise die hübschen Bilder.

der reinen Schreiblesemethode vor, aber nur unter der Bedingung, daß sie bei Wahl der Normalwörter fleißig die Zwecke des Anschauungsunterrichts berücksichtige, selbst auf die Gefahr hin, daß die Schreib- und Lesefertigkeit um etwas verzögert werde, daß sie darauf verzichte, möglichst alle Lautverbindungen in Normalwörtern vorzuführen, was teils unmöglich, teils unnötig ist. Nach unserer Meinung ist die Hauptsache, daß aus dem gesprochenen Normalworte der Laut, aus dem geschriebenen der ihn deckende Buchstabe herausgefunden werde, um die Elemente zum Lesen und Schreiben zu gewinnen. Dazu ist nicht die gewöhnliche große Anzahl von Normalwörtern mit ihrer breiten, zeitraubenden Behandlung nötig. In der zweiten Hälfte des 1. Schuljahres muß dann der Anschauungs-, Zeichen-, Schreib- und Leseunterricht sich nach seinen besonderen, von dem einzelnen Gegenstande selbst bestimmten Grundsätzen ordnen, wobei eine zweckgemäße Konzentration dieser Fächer nicht ausgeschlossen bleibt.

Was uns zu der Vogelschen Methode hinzieht, ist der naturgemäße Gang, den sie vorschreibt, indem sie stets vom wirklichen Gegenstande ausgeht, diesen durch die Anschauungsübung zum vorgestellten oder gedachten erhebt und ihn dann weiter als einen gezeichneten, gesprochenen, geschriebenen und gedruckten darstellt. Weitere Vorzüge der Methode liegen darin, daß sie die Selbstthätigkeit anregt, bald das Gefühl einer Errungenschaft giebt, daß sie nicht mit reinen Lauten, mit toten Buchstaben und inhaltslosen Silben beginnt, sondern mit einem lebendigen Stück Sprache, das zwar nur ein Wort ist, aber durch seinen Inhalt, den es vertritt, dem Kinde Interesse abgewinnt und ihm als das Symbol eines Stück Lebens erscheint. Durch die Analyse lernt es nicht nur auf die naturgemäßeste Weise die Laute und ihre Zeichen, die Buchstaben, kennen, auch der Vorgang bei dem Lesen erscheint ihm sofort als ein einfaches Zusammenziehen von Lauten bei dem Anblicke einer Buchstabenreihe, als ein Sammeln oder Zusammenlesen.

Wenn es wahr ist, daß sich in der Entwickelung des Kindes die der ganzen Menschheit gleichsam wiederholt, ja wiederholen soll, so entspricht die Vogelsche Methode vollständig dieser Forderung; denn die Marksteine auf dem Wege der Entwickelung der Menschheit bezüglich der Sprache, das Unterscheiden und Benennen

der Dinge, die bildliche Darstellung derselben, das Bewußtwerden des Unterschiedes der Sprachelemente, der Laute, die Darstellung der Sprache als Lautschrift und zwar erst als Schreib- und dann als Druckschrift wiederholen sich hier nur mit dem Unterschiede, daß sie auf dem Wege der Menschheit Jahrtausende weit auseinanderliegen, während sie im Elementarunterrichte in die Zeit einer Stunde zusammenrücken. Jedenfalls liegt in der bewußten Methode ein tiefer Sinn. Doch fällt es uns keineswegs ein, irgend eine bestimmte Art ihrer Ausführung für unfehlbar zu erklären.

Ob und wie lange man Vorübungen treiben solle, ob mit Hut, Tisch, Fisch oder Dach zu beginnen sei, wie viele und welche Normalwörter man brauche, welche Anordnung dieselben haben müssen, ob die Druckschrift gleich anfangs oder erst später aufzutreten habe, — das sind Fragen von untergeordneter Wichtigkeit, mit denen wir hier uns nicht weiter beschäftigen können und wollen. Jeder Lehrer wird sie am besten nach seiner Erfahrung entscheiden. Wenn nur die Grundsätze als richtige anerkannt werden, in der Ausführung herrsche pädagogische Gewissensfreiheit. Aber gerade bei der besprochenen Methode hat man einige Meister in der Ausführung sklavisch nachgeahmt und Methode mit Manier verwechselt, vergessend, daß sich eins nicht für alle schickt. Diese Nachbeter trifft oft das Wort des Dichters: „Wie er sich räuspert und wie er spuckt, das habt ihr ihm glücklich abgeguckt!" Die Methode ist viel, aber der Lehrer ist alles.

Von dem Lesestoffe der Fibel, der sich in Wortgruppen, Satzgruppen, zusammenhängende Beschreibungen der Gegenstände des Anschauungsunterrichts, Erzählungen, Volkslieder, Fabeln, Rätsel als Knackmandeln, Verse, Sprüche und Gebete zu gliedern hat, muß verlangt werden, daß er nach Inhalt und Form der Kindesnatur jener Stufe entspricht. Jedes Wort, von dem der Lehrer voraussetzen kann, daß es dem Kinde unklar oder ganz unbekannt sei, hat für dasselbe einen Inhalt zu erhalten; Wörter, deren Inhalt durch einige Fragen, durch einige Sätze, in denen sie in ihrer Bedeutung auftreten, durch irgend einen Hinweis auf bekannte Vorstellungen, auf die Ableitung ꝛc. dem Kinde nicht deutlich werden können, sind von dem Lesestoffe der Fibel unbedingt auszuschließen. Recht ersprießlich für die Sprachbildung erweist es sich, wenn die Wörtergruppen so geordnet

sind, daß dem Auge das Auffassen der orthographischen Typen erleichtert wird. Auch sind Gruppen, in denen die Deklinations- und Konjugationsformen, die Vor- und Nachsilben rc. an das Auge heran-, in das Ohr und in das Sprachgefühl hineintreten, sehr zweckmäßig.

Die Fibel muß ferner nicht nur im Dienste des Lesens, sondern auch in dem des Schreibens stehen; denn nicht nur die Normalwörter sollen geschrieben werden, sondern auch die Wort- und Satzgruppen, nachdem sie lautiert, buchstabiert, silben- und wortweise zergliedert worden sind. Lesen und Schreiben müssen im ersten Schuljahre immer Hand in Hand gehen. Wortbilder und Satzformen prägen sich durch Abschreiben am leichtesten ein, Diktierübungen aus dem Gebiete des Wörterschatzes, den sich jedes Kind auf dieser Stufe in einer gewissen Summe schreibend erwerben muß, haben die Sicherheit und Geläufigkeit zu begründen.

Grammatische Belehrungen treten noch nicht auf; das Kind soll mehr instinktiv das Falsche vom Richtigen unterscheiden; das Sprachgefühl ist nur durch Übung und Gewöhnung zu bilden. Aber trotzdem werden die Elemente der Grammatik im Kinde schon keimartig angelegt wie alle Unterrichtsgegenstände beim Elementarunterricht. Das Kind lernt auf dieser Stufe schon manches kennen, was zur Grammatik gehört, z. B. die Laute (Klinger, Nichtklinger, Umlaute, zusammengesetzte Klinger), die Dehnung, die Verdoppelung, die Silbenteilung, die Umlautung, die Bildung der Mehrzahl, die Zusammensetzung der Wörter, die Artikel, die Bildung der Diminutive und andere leichte Ableitungen, die Verwandlung des s in ſ, des ß in ſſ, die Seltenheit des v gegenüber dem f, die Unmöglichkeit eines bf, vl, sch, ſb, ſd, u. ſ. w., die wichtigsten Vor- und Endsilben; ferner, daß zu Anfange eines Satzes ein großer Buchstabe und am Ende ein Punkt steht, hinter Fragen ein Fragezeichen, daß die Namen der Dinge mit großen Anfangsbuchstaben geschrieben werden und Hauptwörter heißen, daß man von einem Dinge sagen kann, was es ist, wann es ist, was es hat und was es thut. Weitere grammatische Erörterungen und grammatische Terminologie bleiben aber noch fern.

Der Unterricht im zweiten Schuljahre muß sich nach denselben Grundsätzen und als eine Fortsetzung und Erweiterung des erstjährigen gestalten, immer auf das früher Gelernte zurück-

greifen.*) Der Horizont der Anschauungen ist zu erweitern, die Sprachfertigkeit zu steigern, das Sprachgefühl weiter zu entwickeln. Diese Aufgabe wird am besten gelöst, wenn das Lesebuch die Grundlage und die Anschauungsübungen den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts bilden. Anschauen, Denken, Sprechen, Lesen, Erzählen, Memorieren, Deklamieren, Erläuterungen der Lesestücke nach ihrem Inhalte, Erklärungen solcher aufgefundenen Ausdrücke, die den Schülern noch nicht geläufig sind, Einübungen derselben, Buchstabieren und zergliederndes Abfragen wechseln zweckgemäß ab. Die gebräuchlichsten Formen des einfach nackten, einfach erweiterten und zusammengezogenen Satzes werden deutlich und lautrein vor- und nachgesprochen, dann an- und abgeschrieben, oder von den Kindern selbständig oder mit Hilfe des Lesebuches nach gegebenen Normalsätzen schriftlich gebildet. Nebenher laufen orthographische Übungen, welche im Abschreiben und Aufschreiben vorher genau für diese Zwecke besprochener, buchstabierter und sillabierter Sprachstücke, im Aufstellen von Wörtergruppen nach orthographischen Normalwörtern und im Diktieren des bisher von den Schülern erworbenen Wort- und Satzschatzes bestehen. Lesestücke sind so lange aus dem Gedächtnisse nach vorausgegangener genauer Betrachtung aufzuschreiben, bis sie auf das kleinste Partikelchen richtig wiedergegeben werden.

Grammatische Belehrungen sind sehr sparsam und nur insoweit zu geben, als sie die angedeuteten Übungen unterstützen, denn die Kinder sollen die Sprachformen nur kennen und gebrauchen lernen, damit ihr Sprachgefühl sich bilde und läutere, nicht aber darüber sich aussprechen. Die Haupt-, Zeit- und Eigenschaftswörter werden nur nach ihren äußeren Hauptmerkmalen aufgefaßt und unterschieden, aber Wortbildungen, namentlich durch Zusammensetzung, sowohl mündlich als schriftlich fleißig vorgenommen. So ist denn auch der Unterricht im 2. Schuljahre in seinem Wesen Pflege der Sprachbildung wie der im ersten. Ein richtiger Betrieb desselben ist äußerst wichtig, weil er für die ganze spätere Bildung den Grund legt und als erste Bedingung einer nachhaltigen nationalen Bildung durch den Unterricht in der Muttersprache anzusehen ist.

---

*) Jütting und Weber, Anschauungsunterricht &c.

Das Lesebuch nach Zweck und Inhalt.*)

„Für die Kinder ist das Beste gut genug.“
Goethe.

Im 3. Schuljahr hört die enge Verknüpfung der realen und formalen Gegenstände des Unterrichts auf. Die Kinder haben die hochdeutsche Sprache in ihren elementarsten Formen verstehen und relativ richtig und geläufig handhaben gelernt. Aus dem Anschauungsunterrichte wachsen die geschichtlichen, beschreibenden und religiösen Fächer als selbständige Zweige heraus; auch der Sprachunterricht entfaltet sich nun in besondere Teile und trennt sich vom Sachunterrichte; doch bleibt der Grundsatz, daß aller Unterricht sprachbildend und im Prinzipe Anschauungsunterricht sei, in seiner vollen Geltung stehen. Denjenigen Pädagogen, die dem Sprachunterricht in diesem Schuljahre noch keine selbständige Stellung gewähren und im Interesse der Vereinfachung ihn in allen seinen Teilen an den sachlichen Unterricht anknüpfen wollen, können wir nicht beistimmen, weil dann nur das praktische Ziel ins Auge gefaßt werden könnte. Wir wünschen aber nicht nur, daß schon in den Mittelklassen der Volksschule der Sprachunterricht selbständig auftrete, d. h. in besonders dazu angesetzten Stunden, sondern auch, daß sich die Sprachübung und der Umgang mit der Sprache, welcher hauptsächlich durch das Lesebuch vermittelt werden soll, von der Grammatik äußerlich scheide, obgleich dieselben innerlich verbunden bleiben und sich gegenseitig unterstützen sollen.

---

*) Otto, Anleitung, das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache zu behandeln. — Drobe, Theoretisch-praktische Anleitung zum Gebrauche des Lesebuchs in der Volksschule. 4. Aufl. — Schubert, Theoretisch-praktische Anleitung zum Gebrauche des Lesebuchs in der Volks- und Bürgerschule. Wien, Perles, 1885. — Richter, K. Anleitung zum Gebrauche des Lesebuchs. Berlin, Stubenrauch, 1889. — H. Nowack, Der Unterricht im Deutschen auf Grundlage des Lesebuches. 4 Teile. Leipzig und Breslau, Ferd. Hirt u. Sohn. — Verhandlungen der Direktorenkonferenzen im K. Preußen. (Über die Behandlung deutscher Lesestücke.) Bd. 21. — Eisenbohr, Das deutsche Lesebuch im Unterrichte. — Büttner, Der Sprachunterricht in der Oberklasse der Volksschule. Die Behandlung des Lesebuchs, nachgewiesen in 80 Lesestücken. — Kehr, Theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke. — Kaißer, Das Lesebuch für einklassige Volksschulen. (Gekrönte Preisschrift.) — Siehe auch die Anm. zum Kapitel: „Zur Einführung in das Verständnis der Muttersprache.

Das Lesebuch soll also auch auf den weiteren Stufen Grundlage und Mittelpunkt der so vielseitigen Sprachbetrachtungen und Übungen sein, so weit der Inhalt der Sprache dabei seine volle Würdigung erhält. Die rein formale Betrachtung der Sprache aber, die Grammatik mit ihrer Formen- und Satzlehre, soll einen besonderen, streng geordneten Gang verfolgen und vom Lesebuche nur Zufuhr von Material und die Bestätigung ihrer Lehren erhalten.

Wir haben schon oben ausgesprochen, daß die Einführung des Lesebuches in der Volksschule eine Folge der richtigen Erkenntnis war, daß der Geist der Muttersprache nur an Sprachganzen erforscht und aufgenommen werde, daß nur durch einen förderlichen Umgang mit den nationalen Schriftsätzen Sprache und Geist kräftige Nahrung erhalte und die Jugend die Befähigung erwerbe, im späteren Leben in einen selbstthätigen Verkehr mit dem deutschen Schrifttume zu treten, um das erworbene Wissen nicht nur zu erhalten, sondern auch zu vermehren, das Gemüt an den Schöpfungen der Dichter zu erheben, die Sprache vor Verarmung und Unbeholfenheit zu bewahren. Der Schule alten Stils diente das Lesebuch nur zur Gewinnung der Lesefertigkeit. Der modernen Schule ist es mehr. Es ist ihr Sprachbildungsbuch und ihr wesentlichstes Bildungsmittel zur Idealität, Humanität und Nationalität.

Die alte Schule verfolgte das Lesen als Zweck, uns ist es Mittel; jene sah in der erlangten Fertigkeit ihr Ziel erreicht, wir erst in dem erlangten vollen Verständnisse des Gelesenen bis zum einzelnen Worte herab, in dem erweckten Triebe und vermittelten Geschicke zum eigenen Lesen, um Bildung und Sprache zu erwerben. Kein Land außer Deutschland kann es als eine nationale Eigentümlichkeit rühmen, daß alle seine Bewohner mit verschwindenden Ausnahmen zu lesen vermögen, aber dieser Ruhm bleibt so lange, als nicht ein würdiger, ausgiebiger und fleißiger Gebrauch von der Kunst des Lesens gemacht wird, nur ein halber. In England, Amerika, Frankreich und anderen Ländern sind viel weniger Menschen des Lesens kundig, diejenigen aber, die es gelernt haben, lesen durchschnittlich mehr als viele in Deutschland, kaufen auch verhältnis-

mäßig mehr Bücher als unser lesendes Publikum. Das liegt zum Teil darin, daß in jenen Ländern viele das Lesen erst im späteren Alter und mit einem volleren und lebendigeren Bewußtsein der Nützlichkeit desselben und oft mit Mühe und Not erlernt haben, zum Teil finden wir die Ursache eines fleißigeren Gebrauches dieser Fertigkeit in dem regeren nationalen Leben, das jene Staaten bisher im Vergleiche zu uns auszeichnete. Es ist eine unleugbare Thatsache, daß ein großer Teil des deutschen Volkes die Kunst des Lesens wenig und nur für die gewöhnlichsten praktischen Bedürfnisse übt. Es dürfte schwer sein, zu entscheiden, ob dieser Umstand Folge oder Ursache eines offenbaren Mangels an Interesse an den wichtigsten nationalen Angelegenheiten, wie z. B. den Reichstagsverhandlungen und an unserem nationalen Schrifttume ist. Während in England und Amerika z. B. sich der ärmste Arbeiter vom „fliegenden Buchhändler" sein Zeitungsblatt für die geringste Münze kauft, um durch mühsames Buchstabieren zu erfahren, wie es im Lande ausschaut und was die Köpfe der Menschen bewegt, entschließt sich der Deutsche im Durchschnitte nur schwer, für Zeitungen und Bücher etwas auszugeben. Darum sind auch die deutschen Schriftsteller trotz ihrer Produktivität die ärmsten der Welt. Allerdings trägt ein Teil derselben, so weit er für das Volk schreiben will, wie z. B. die Zeitungsschreiber, selbst Schuld daran. Ihre Darstellungen sind oft nach Form und Inhalt zu wenig volkstümlich, ihr Deutsch ist nicht einfach genug, zu sehr durchflickt von Fremdwörtern und zu reich an ungewöhnlichen Wendungen.*) Solche Lektüre zieht den gewöhnlichen Mann nicht an; sie schreckt ihn ab; sie ist für sein Verständnis zu schwer, denn alle Augenblicke gerät er an dunkle Stellen und Ausdrücke, über die er entweder gedankenlos hinwegliest oder so geistig stolpert, daß ihm das Lesen verleidet wird. Wie gute volkstümliche Lektüre einen großen Leserkreis erwirbt, beweisen „Gartenlaube", „Daheim", „Vom Fels zum Meer" u. a. Möchten doch immer mehr

*) Vergl. Paul Schumann, Schlechtes Deutsch. Lyons Zeitschrift. Jahrg. 1888, Heft VI. — Andresen, K. G. Sprachgebrauch und Sprachrichtigkeit im Deutschen. 5. Aufl. — Otto Schröder, Vom papiernen Stil. 1889. — Lehmann, Die sprachlichen Sünden der Gegenwart.

im Volke befähigt werden, an solcher und ähnlicher Lektüre mit Bildungsgewinn sich zu ergötzen!

Nur wenn der Sinn für nationale Interessen, die Befähigung, den Inhalt einer Darstellung mühelos aufzufassen und wiederzugeben, die Willigkeit, auf fremde Gedankengänge einzugehen, eine größere Vertrautheit mit den Formen und dem Geiste der hochdeutschen Sprache noch mehr als bisher durch die Schule und zwar durch das Lesebuch in derselben gefördert wird, dürfen wir hoffen, daß das Niveau einer gesunden nationalen Bildung sich stetig hebt und das Gleichgewicht in derselben nicht gestört wird.

Mit jedem Tage wird es klarer, daß weder die Volksschule, noch auch die höheren Schulen die Bildung abschließen können, daß jeder selbstthätig und d. h. heutzutage vorwiegend lesend an seiner Bildung weiter bauen muß, wenn er im Kampfe ums Dasein standhalten will. Wer heute nicht in den Verkehr mit unserem Schrifttume eintritt, ist gleichsam halb blind, halb taub, halb stumm; er steht außerhalb des Stromes der nationalen Entwickelung, den Ereignissen und Zeitbestrebungen fern, spürt nur undeutlich die Pulsschläge des nationalen Lebens. Darum soll unsere Jugend das verständnisvolle Lesen und mit ihm und durch dasselbe, indem es die mustergiltigen Formen wiederholt in den Mund nimmt und anschaut, die Gewandtheit und Sicherheit des mündlichen und schriftlichen Ausdruckes gründlich erlernen, damit sie einst fähig sei, in steter Verbindung zu bleiben mit dem, woraus in Gegenwart und Vergangenheit die deutsche Kultur fließt; und worin sie sich gleichsam niederschlägt und krystallisiert, mit unserem Schrifttume.

Die deutsche Volksschule ist den Männern, die sich um Einführung besserer Lesebücher verdient gemacht haben, großen Dank schuldig; sie haben den Tod aus der Schule getrieben und das Leben hineingelockt und zugleich auf eine nationale Bildung hingewiesen. So lange Bibel, Katechismus und Gesangbuch der Schule den alleinigen Sprachstoff boten, konnte nur von einer kirchlichen Bildung die Rede sein. Erst dann, als sich der Pulsschlag des nationalen Lebens kräftiger regte, griff der Gedanke, daß das deutsche Kind vor allem eine deutsche Bildung zu erhalten habe, daß es in

erster Linie für die Nation zu erziehen, und daß die Kirche nur eine Anstalt zur Veredelung und Weihe des Volkslebens sei, mithin nur Mittel und nicht Zweck der Erziehung, mehr und mehr unter den deutschen Lehrern Platz.

Die ersten Lesebücher, die außer den Fibeln in die Volksschulen eingeführt wurden, waren nur schlechte Kompendien für sämtlichen Unterricht, Sammelsurien sogenannter „gemeinnütziger Kenntnisse". Sie enthielten sogar Haus- und Wirtschaftskalender, z. B. Mittel, ranzige Butter genießbar zu machen, den Käse zu bewahren, die Raupen zu vertilgen, Erfrorene und Ertrunkene ins Leben zurückzurufen, ferner technologische Mitteilungen, gesetzliche Bestimmungen über Militär- und Feuerlöschwesen. Doch diese Lesebücher, die eben die Grundlage für den Realunterricht bilden sollten und in sprachlicher Hinsicht nur zum Lesen verwendet wurden, sind nunmehr aus den Volksschulen geschwunden, seitdem man Geschichte, Geographie und die naturkundlichen Fächer nicht mehr in den Lese-, sondern in besonderen dazu angesetzten Stunden lehrt und man eingesehen hat, daß durch planmäßigen Vortrag der Elemente der Naturwissenschaften dem Kinde ein Einblick in das Gesetzmäßige der Naturerscheinungen ermöglicht wird.

Werfen wir einen Blick auf die Lesebuchlitteratur!*)

Die Zahl der Lesebücher ist eine überraschend hohe. Unter der großen Menge befinden sich neben den zahlreichen schlechten und mittelmäßigen natürlich auch solche, die irgend einen Fortschritt bekunden, in Auswahl und Anordnung irgendwie neu sind und etwas „Nochniedagewesenes" bieten. Dies verleitet manche Lehrer, zu oft zu wechseln, immer nach dem neuesten zu greifen, obgleich selten eins allen Anforderungen entspricht. Dieser häufige Wechsel ist darum schädlich, weil Schüler und Lehrer im Lesebuche nicht heimisch und letztere auch in ihren Grundsätzen nicht fest werden. Wie aller Fortschritt darin besteht, daß sich das Gute immer mehr als das allein Frommende herausstellt und sich geltend macht, so sollte auch betreffs der Lesebücher sich der Fortschritt darin erweisen, daß sie,

---

*) Vergl. Fechner, Die Geschichte des Volksschullesebuches in Kehrs Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts.

von methodischer und unmethodischer Willkür und von der Sucht, neu und von den anderen verschieden zu sein, sich frei machend, immer mehr in den allgemein anerkannten Grundsätzen zusammenkommen und zur Einheit gelangen.

Ein weiterer Übelstand der Lesebücher war früher, daß sie zum größten Teile vom Standpunkte des Partikularismus abgefaßt wurden. Im Hinblicke auf unsere frühere politische Gliederung werden wir es übrigens ganz natürlich finden müssen, daß sich die Zerrissenheit Deutschlands auch in den Lesebüchern abspiegelte. Jedes Vaterländchen wollte sein eigenes Lesebuch haben, um durch dieses die vaterländische, d. i. hessische, sächsische, preußische, bayerische Gesinnung &c. zu pflegen. Der Titel „Vaterländisches Lesebuch“ bezog sich in den meisten Fällen nur auf den betr. Duodezstaat, und die Bestimmung „Deutsches Lesebuch“ wollte nur sagen, daß das Buch in deutscher Sprache gedruckt war. Die kleinen Fürsten des Landes wurden in ihnen bis zum Ekel gepriesen, ihre Thaten, wenn sie auch nur darin bestanden, ein Jagdschloß gebaut, ein Lustlager gehalten, ein Kloster gegründet oder eine Fehde geführt zu haben, in den Himmel gehoben und ihre Tugenden (denn ein kleiner Fürst hatte stets eine große Zahl derselben aufzuweisen) über alles Maß hinaus gerühmt. Die wenigsten dieser Lesebücher haben den Partikular-Patriotismus zu dem höheren und allgemeinen nationalen Patriotismus in das richtige Verhältnis zu setzen gewußt. Preußen, das sich zu der Macht und Stellung eines europäischen Großstaates emporarbeitete, war in der glücklichsten Lage. Bis 1866 konnte es sein Preußentum keck dem Deutschtume entgegensetzen, die sämtlichen preußischen Schullesebücher gingen mit Bewußtsein und Vorliebe auf die Weckung und Pflege spezifisch-preußischer Gesinnungen aus, und das preußische Volk hat vielfach bewiesen, daß der Unterricht in dieser Hinsicht von bedeutenden Erfolgen begleitet war.

Man würde uns aber mißverstehen, wenn man durch vorstehende Bemerkungen zu der Meinung gelangt, daß wir gänzliche Vertilgung und Zerstörung des partikularen Bewußtseins forderten. Soweit das Selbstgefühl in den kleinen deutschen Territorien, das Stammesbewußtsein, seine Berechtigung hat, soll es gewahrt bleiben und auch im Lesebuche Nahrung finden, aber es darf das

Nationalbewußtsein nicht ausschließen und sich demselben nicht feindselig gegenüberstellen, sondern muß sich ihm unterordnen, muß Herz und Sinn für das Ganze offen lassen und sich in das richtige Verhältnis zum Ganzen setzen. Heimatkunde und Heimatliebe sollen nur nicht mehr mit Vaterlandskunde und Vaterlandsliebe verwechselt werden.

Tadelnswert ist jetzt noch an so manchen Lesebüchern die konfessionelle Färbung.*) Freilich wird es, so lange die konfessionellen Gegensätze noch nicht ihre Versöhnung gefunden haben, nicht leicht sein, ein Lesebuch herzustellen, das den gleichen Beifall der Katholiken und Protestanten und anderer Religionsparteien findet. Ein katholisches Lesebuch will von Luther, von Melanchthon, von Paul Gerhardt ganz anders Notiz nehmen als ein protestantisches; in dem einen sind jene Männer Glaubenshelden, im anderen Ketzer. Dessenungeachtet müssen wir aber dahin streben, auch durch das Lesebuch einen Ausgleich der Konfessionen herbeizuführen. Dies wird geschehen, wenn man bei den Lesebüchern die konfessionellen Elemente, die ja schon durch Katechismus und Gesangbuch vertreten werden, ganz beiseite drängt und die nationalen in den Vordergrund stellt, bei Auswahl der Lesestücke mit pädagogischem Takte verfährt und sich nur von der objektiven Wahrheitsliebe leiten läßt. Die sittliche Bildung durch das Lesebuch wird dadurch nicht ausgeschlossen.

Wir empfehlen Bücher mit konfessioneller Färbung nicht nur nicht, sondern verurteilen sie und zwar dies um so mehr, als sie geeignet sind, das nationale Wohl zu stören. Im feindlichen Gegensatze der Konfessionen hat jeder Deutsche das größte Hindernis einer Einigkeit erblickt. Das Wort Döllingers: „Von außen gesehen, steht das Haus der Deutschen zwar jetzt fertig da, noch fehlt jedoch der innere Ausbau!“ hat noch heute Giltigkeit. Dieser innere Ausbau ist nur möglich, wenn sich die Konfessionen versöhnen und immer mehr auf einem allgemeinen Boden, auf dem des freien Christentums, der Humanität und Nationalität zusammenkommen. Wie gleiches Gesetz, gleiches Maß und Gewicht im Deutschen Reiche

---

*) Vergl. dagegen die Jütting-Weberschen Lesewerke.

gilt, so sollte auch gleiche Liebe und Achtung darin herrschen. Das Lesebuch hat auch nach dieser Richtung eine nationale Bedeutung und Aufgabe; es muß für alle Konfessionen gleich brauchbar sein. — Vom pädagogischen Standpunkte verurteilen wir auch diejenigen Lesestücke, die zum größten Teile von den Herausgebern selbst bearbeitet sind,*) sie ermüden durch ihre Eintönigkeit. Unseres Beifalls können sich auch die nicht erfreuen, in denen die gelungenen Formen der ursprünglichen Autoren durch Überarbeitungen und Zurechtmachungen verhunzt, verwässert und zertrümmert worden sind, die nur dürre Abrisse zu Gunsten der Realien oder eines Schematismus grammatischer Regeln bieten, die ein planloses, willkürliches, buntes Allerlei von Wissenswertem enthalten. Das Lesebuch darf nicht zu einem Inbegriffe von Leitfäden für den gesamten Realunterricht herabsinken.

Geschichten aber, wie „Gefährliches Spiel mit Bohnen", „Seelengröße einer Magd", die moralisierenden gemachten Erzählungen und die oft beliebten „Wunderbaren Rettungen" u. s. w., mag lieber der Lehrer gelegentlich erzählen; für sie ist der Raum des Lesebuches zu kostbar.

In Summa — es fehlt auch heute noch manchen der deutschen Lesebücher das richtige leitende Prinzip. Dieses liegt nach unserer Meinung aber in der Forderung ausgesprochen: Das deutsche Lesebuch der Volksschule muß Quelle der nationalen Bildung sein und einen vorzugsweise darauf berechneten Inhalt haben.

Wir glauben diesen Satz um so gewisser aussprechen und betonen zu dürfen, weil wir am Eingange unserer Schrift nachgewiesen haben, daß die wahrhaft nationale Bildung nicht im Gegensatze zur sittlich-religiösen Menschenbildung steht, und daß bei allen sonstigen rühmenswerten Fortschritten unserer öffentlichen Erziehung die Bildung des nationalen Gemeinsinnes, des Gefühles des Einsseins, des Bewußtseins der Solidarität durch unsere Schulen bisher noch nicht überall bewußte und beharrliche Pflege gefunden hat.

*) Ein Vorwurf, der beispielsweise die Lesebücher Rudolf und Wilhelm Dietleins trifft.

Im weiteren Verlaufe unserer Darstellung wird es noch klarer werden, daß das Lesebuch mit dem ihm von uns zugewiesenen nationalen Zwecke den idealen, humanen und sprachlich-formalen und den in einer gewissen Einschränkung zu verstehenden realen Zweck nicht aus-, sondern einschließt.

Drei Dinge sind es, mit denen die deutsche Jugend möglichst gründlich vertraut gemacht werden muß, wenn ihre Bildung zur Volksbildung werden und einen nationalen Charakter erhalten soll: die deutsche Sprache, das deutsche Land, das deutsche Volk. Diese drei sind so innig mit einander verwachsen, bedingen sich so sehr gegenseitig, daß man sie mit Recht die Dreieinigkeit der Nationalität nennen kann. Diese drei Wissensgebiete bilden den Boden, in welchen die geistigen Lebenswurzeln unserer Jugend tief hineingesenkt werden müssen, wenn sie sich als zu einer großen Volksgemeinschaft gehörig fühlen lernen soll. „Ans Vaterland, ans teure, schließ dich an, das halte fest mit deinem ganzen Herzen, da sind die Wurzeln deiner Kraft!" Dieser Schillersche Spruch muß der Grundgedanke des deutschen Volksschullesebuches sein. Die Sprache, in welcher das Volk dichtet und denkt, die Stätte, auf welcher es geworden ist, was es ist, und der Entwickelungsgang, durch welchen es das geworden ist, was es ist, diese haben den Inhalt des Lesebuches zu bilden.

Wer die deutsche Volksschule genauer kennt, wird ihr nicht den Vorwurf ersparen können, daß sich ihre Bildung immer noch zu sehr in die Breite und Weite verläuft und zu wenig in die Tiefe senkt. Sagt man nicht sprichwörtlich vom Deutschen, daß er im Auslande bekannter sei als zu Hause? Es ist sein schon früher erwähnter kosmopolitischer Sinn, der zu leicht über das berechtigte Maß hinausgeht und ihn das Naheliegende übersehen läßt. Eine gewisse Geringschätzung des Heimischen und Volkstümlichen verrät sich schon in deutschen Redensarten. „Was nicht weit her ist," das gilt dem Deutschen nicht viel. Wir sind keineswegs der Meinung, daß sein Drang nach universeller Bildung gehemmt werden müsse, zumal da in dieser Neigung seine Befähigung begründet ist, Pfadfinder und Lehrer der Menschheit zu sein, aber sie kann nicht in der Volksschule befriedigt werden. Mit dem Altertume und dem Auslande gehörig

bekannt zu machen, das ist Sache der eigenen Fortbildung und der höheren Schule, die sich möglichst auf der allgemeinen Volksschule aufzubauen hat, somit auf Schüler rechnen kann, die zu dem weitergehenden Unterrichte den festen Untergrund einer nationalen Bildung mitbringen. Auf den Bau dieses Grundes, auf Weckung des Interesses für ein weiteres Wissen und auf die Ausstattung des Schülers mit der nötigen Kraft und Befähigung zur Befriedigung dieses Interesses muß die deutsche Volksschule vor allem ihr Absehen richten. Je nach Stand, Begabung und Gelegenheit muß dann die Fortbildungs-, Berufs- oder „höhere Schule", und da diese bis jetzt noch der Mehrzahl des Volkes nicht zugänglich sind, der eigene, durch die Volksschule zu erweckende Trieb und Fleiß die weitergehende Bildung übernehmen.

Eine gründliche Kenntnis vom deutschen Lande und Volke, so wichtig zur Selbsterkenntnis, zum vollen Verständnisse der Gegenwart und zur frischen und freien Bethätigung an der Förderung nationaler Interessen, so notwendig zur eigenen, den Deutschen vielfach mangelnden Wertschätzung, ist bisher nicht in allen Schulen nachhaltig erstrebt worden. Auch ein Teil der Lehrer war und ist noch angesteckt von der Meinung, daß die Kenntnisse von dem eigenen Lande und Volke später durch Lesen der Zeitungen und Zeitschriften und durch das Leben selbst in genügender Weise vermittelt würden, und daß man darum umsomehr die Kunde fremder Länder und Völker, fremder Kunst- und Naturerzeugnisse in der Volksschule zu pflegen habe. Von solchen Ansichten ausgehender Unterricht führt aber zur Verflachung und zur Verflüchtigung der Bildung in das Weite, Hohle, Abstrakte. Wir sagen mit Pestalozzi: „Suchet euren Lehrstoff nicht tausend Stunden weit und tausend Jahre rückwärts, ihr habt ihn um euch!" und mit dem Dichter: „Willst du dich am Ganzen erquicken, so mußt du das Ganze im Kleinsten erblicken!" *)

---

*) Vor kurzem lasen wir im Leipziger Tageblatte unter der Rubrik: „Schulwesen" über den in den französischen Volksschulen eingeführten Atlas (Paris bei F. Foucin, 1889) folgendes: „Der Atlas enthält 22 Karten, 15 davon behandeln sehr eingehend Frankreich selbst. Jeder einzelnen Karte sind auf der entgegengesetzten Seite Erklärungen beigedruckt, welche zunächst das Verständnis erleichtern, hauptsächlich aber darauf abzielen, den zukünf-

Die Lehrgegenstände, die hier in Frage kommen und denen wir durch das Lesebuch eine wirksame Unterstützung gewähren möchten, sind Heimatkunde und Geschichte, Geographie und Naturkunde.

Auch die Geschichte hat endlich ihr Bürgerrecht in der Volks=

---

tigen französischen Bürger über alle geographischen, administrativen, industriellen und militärischen Verhältnisse seines Landes aufzuklären, die Vorzüge des letzteren lebhaft vor Augen zu führen und ihm glühende Vaterlandsliebe einzupflanzen. Besonders lehrreich ist die Karte France administrative. Hier erfährt der Schüler alles Nötige über Regierung und Verwaltung des Staates, über Justiz, Steuer und Schulwesen. In auffälliger Weise treten die Bemühungen hervor, den jungen Franzosen zum willigen Staatsbürger zu erziehen. Seite 20 bringt die Landstraßen und sechs große Eisenbahngesellschaften Frankreichs. Die dazu gehörige Karte giebt ein vortreffliches Bild von den französischen Haupteisenbahnen 2c. Dann werden Feld= und Weinbau, Industrie und Handel von Frankreich und Algerien behandelt. Höchst lehrreich ist das Kapitel Defense Militaire. Nach einer Einteilung des Heeres folgt ein Abschnitt über die militärischen Eigenschaften der Franzosen. „Die Franzosen haben immer große militärische Eigenschaften gehabt; die hauptsächlichsten sind ihre Kampfeswut (ardeur), ihre Widerstandskraft gegen körperliche Anstrengungen. Wir müssen dieses Erbteil unserer Väter sorgsam wahren und dazu den Geist der Disziplin und Militärwissenschaften fügen" 2c. — Es ist nicht zu leugnen — möge man den Atlas beurteilen, wie man wolle —, in der Anordnung und Einrichtung des Lehrmittels liegt eine gesunde Idee: durch den Hinweis auf die Vorzüge des Vaterlandes Liebe zur Heimat und zum Vaterlande zu erwecken. Freilich, wenn es bei uns unternommen wird, hinzuweisen auf die Vorzüge des Vaterlandes, wenn gesprochen wird von der erquickenden Färbung unseres deutschen Waldes mit seinem anmutenden Lichterspiel und seiner traulichen Schattenfreude 2c., da bricht das ganze vaterlandslose „Jammergesindel", wie Prof. Wundt diese Anwälte der roten Internationale bei Gelegenheit der Kaiserfeier jüngst bezeichnete, in ein Wutgeheul aus und schreibt: „Wie, auf diese Weise will man in uns Zufriedenheit erwecken, man will uns glauben machen, Deutschland habe auch Vorzüge, mit solchen Schönpflästerchen will man die Sozialdemokratie aus der Welt schaffen?!" u. dergl. deutschirrsinnige Auslassungen mehr. Die Franzosen benutzen jedes erdenkliche Mittel, um das Nationalbewußtsein bei der heranwachsenden Jugend zu heben und das Interesse und die Liebe zum eigenen Land und Volk zu fördern. Wenn man sich anschickt, in Deutschland ein Gleiches zu thun, dann giebt es dafür von der bekannten Seite nur Spott, Lüge und Verunglimpfung."

Wir haben diesem Referate, das wir ziemlich ausführlich und fast wortgetreu wiedergeben, nichts weiter hinzuzufügen.

schule erworben; aber sie wird oft noch dürr und fruchtlos für unser Kultur- und Volksleben gelehrt. Noch viel zu sehr besteht dieser Unterricht im Einpauken von Jahreszahlen, Schlachtendaten, Dynastiefolgen u. dergl. Durch außerdeutsche und insbesondere durch alte Geschichte raubt man sich noch viel zu viel Zeit, die man notwendiger zum Einwandern in die deutsche Volksgeschichte braucht; denn, wenn die deutsche Jugend sich selbst und die ihr nach uns zufallende Aufgabe, die deutsche Kulturentwickelung der deutschen Natur gemäß weiter zu führen, klar erkennen soll, so muß sie gründlicher als bisher in die deutsche Volksgeschichte eingeführt werden, in der sich die Wesenheit, die Ureigentümlichkeit, die Idee, die unser Volk darzuleben bestimmt ist, deutlich ausprägt.*)

Der Deutschen Geschichte ist der Deutschen Charakter. Besonders stark spricht sich derselbe in den großen Entwickelungsmomenten des deutschen Volkes aus; diese enthüllen das deutsche Lebensprinzip. Sie müssen eingehend beleuchtet werden und auch durch lebensvolle, in schönem Stil gehaltene Schilderungen im Lesebuche eine Darstellung finden; denn nicht jeder Lehrer vermag es, das Volksleben und die Kulturzustände in den einzelnen Epochen mit seinen eigenen Worten wie farbenvolle Bilder vor den inneren Augen der Kinder aufzurollen. Aus der ältesten deutschen Geschichte wünschen wir einige sogenannte „Bilder“ für das Lesebuch, damit die Jugend erkenne, daß die Deutschen, von ihrem ersten Erscheinen auf der Weltbühne an, durch Thatendrang, Mut, Tapferkeit und Freiheitsliebe sich auszeichneten, daß sie, ohne Knechte zu sein, selbst gewählten Führern folgten, nur ausführten, was gemeinsam beschlossen worden war, daß sie eine Verfassung hatten, welche die freie Bewegung des einzelnen sicher stellte, daß ihnen die Unabhängigkeit, die Familie, das Eigentum heilig galt, daß sie, stolz auf ihr eigenes Volkstum und die „Segnungen“ der Römer zurückweisend, Deutsche sein und bleiben wollten — daß das Prinzip der Rechtsgleichheit und Selbständigkeit ein urdeutsches ist. Gewissermaßen als Gegenbilder müßten dann einige nicht zu karg gehaltene Schilderungen des deutschen Lehnswesens mit seinen Schatten- und Lichtseiten folgen. Die deutsche

*) Man erinnere sich der Anregungen und Ideen unseres erhabenen Kaisers!

Treue*) im Herren-, Frauen- und Gottesdienst, deutscher Edelsinn, deutsche Romantik, deutsche Lust am Singen und Sagen, aber auch deutsche Lust am kecken Rauben und Raufen, deutsche Roheit und Rechtsungleichheit, deutscher Feudalismus mit seinen die ursprüngliche Freiheit des Volkes zerstörenden Verhältnissen bildeten sich in jener Zeit aus. Je anschaulicher und farbenreicher solche Schilderungen im Lesebuche sind, desto treuer werden sich im Geiste des Schülers die Ruinen seiner Heimat wieder zu stattlichen Burgen aufbauen, in die fahrende Sänger einziehen und aus denen gewappnete Ritter zu blutiger Fehde ausziehen; je charakteristischer sich die einzelnen Züge jener Vergangenheit malen, desto besser wird die Jugend unsere heutigen, so ganz veränderten Kulturzustände würdigen und verstehen lernen.

Aus dem Geschichtsgebiete des Mittelalters müssen ferner einige Bilder die Kraft des deutschen Bürgertums darstellen. Diese offenbarte sich nicht nur in der Schöpfung der nützlichsten Arbeiten verschiedener Art, sondern auch in der Vereinigung zum Schutze gegen mächtige Feinde und zur gewinnreichen Ausdehnung ihrer Gewerbe und ihres Handels. In der Geschichte des Städtelebens**) zeigt sich die Liebe zur freien Arbeit und freien Selbstbestimmung. „Die Geschichte Deutschlands, deutscher Macht, deutscher Unternehmungen, Erfindungen, Denkmale deutschen Geistes ist in diesem Zeitraume lediglich die Geschichte der Städte.“ (Fichte, Reden an die deutsche Nation.) „In den freien Städten erwuchs ein freier und thätiger Sinn des Fleißes, der Gerechtigkeit und der Kunst. Das Beste und Schönste der deutschen Bildung ist in den Städten geboren.“ (Arndt, Geist der Zeit.)

„Wo gab es je eine deutschere und zugleich klassischere Zeit als die Reformation?“ (Gervinus, Geschichte der deutschen Poesie.)

---

*) Nibelungen, Gudrun u. a.

**) Man lese Franz Pfalz, Bilder aus dem deutschen Städteleben im Mittelalter. 2 Bände. Leipzig. Julius Klinkhardt. — Dr. G. L. Kriegk, Deutsches Bürgerleben im Mittelalter. Nach urkundlichen Forschungen. — Gustav Freytag, Bilder aus der deutschen Vergangenheit. — Gustav Freytag, Aus dem Mittelalter zur Neuzeit. — Gustav Freytag, Aus dem Mittelalter. — August Sach, Deutsches Leben in der Vergangenheit. 2 Bände, Halle, Buchhandlung des Waisenhauses. 1890/91.

In ihr trat der nach religiöser Freiheit strebende Geist des deutschen Volkes zu Tage; sie ist die kühnste und größte That desselben. Auch sie finde daher in einigen Schilderungen, die Schlaglichter auf jene Zeit werfen, im Lesebuche Berücksichtigung. Dasselbe gilt von der Zeit des Verfalls, der gegenseitigen Zerfleischung und der politischen Ohnmacht, die zu Deutschlands Erniedrigung führte. Ernst und rückhaltslos müssen die Ursachen davon bloßgelegt werden. Nicht dem Feinde nur mache man bittere Vorwürfe, in die trostlosen deutschen Zustände jener Zeit leuchte man hinein, damit eine Wiederkehr ähnlicher Verhältnisse zur Unmöglichkeit werde. Ein neues Bild, mit frischen Farben der Begeisterung gemalt, zeige nach Deutschlands Fall und Schande sein herrliches Auferstehen, seine Rückkehr zu sich selbst.

Hiermit brach früher leider in der Regel der deutsche Geschichtsunterricht ab. Mit einer gewissen Scheu vermied man es, die Jugend in die neueste Geschichte, von 1815 an, einzuführen. Wir wollen die Beweggründe hier nicht weiter erörtern, müssen aber erklären, daß nach unserer Ansicht seit den letzten großartigen Ereignissen, mit denen das deutsche Volk eine neue Epoche seiner Entwickelung abgeschlossen hat, auch der letzte Grund für ein stillschweigendes Übergehen der deutschen Freiheits- und Einheitsbestrebungen fortgefallen ist, und daß uns heute mehr als je die Verpflichtung obliegt, diese ihre volle Würdigung und Darstellung auch in der Volksschule finden zu lassen. Außer den allgemeinen Bildern aus der deutschen Geschichte hat das Lesebuch auch Lebensbilder von solchen Männern aufzuweisen, die uns deutsche Art und Weise, deutsche Natur und Charaktereigentümlichkeit, scharf und stark ausgeprägt, entgegenhalten und die als Vertreter deutschen Wesens der Jugend am wirksamsten zeigen, was deutsch heißt.

Diesterweg, vom Scheitel bis zur Zehe ein deutscher Pädagog und Ur- und Vorbild eines deutschen Volksschullehrers, stellt uns in seinem Jahrbuche von 1854 einen Bildersaal solcher Männer auf. Er sagt:

„In Luther tritt uns entgegen der Mut gegen menschliche Autorität, die Gemütskraft, die religiöse Tiefe und männliche Selbständigkeit;

in Gellert die deutsche Ehrlichkeit und Rechtschaffenheit;

in Friedrich dem Großen (er war trotz seiner — erklärbaren — Vorliebe für französische Sprache und Litteratur ein deutscher Mann) der deutsche Heldenmut, die unüberwindliche Standhaftigkeit und Selbstbeherrschung und die Unterordnung unter Recht und Gesetz;

in Lessing der deutsche Scharfsinn;

in Kant der deutsche Tiefsinn;

in Fichte der deutsche Nationalsinn;

in Schiller der deutsche Zug nach dem Idealen, der ideale Sinn;

in Goethe der deutsche Zug nach dem Universalen, der Universalsinn;

in Jahn und Arndt die deutsche Volkstümlichkeit;

in dem Freiherrn vom Stein die deutsche Charakterstärke, Nummer Eins. An diesem einzigen Manne hat man ein treues Charakterbild deutscher Natur;

in Heinrich Pestalozzi und Friedrich Fröbel die deutsche Pädagogik mit ihrer eigentümlichen Vertiefung in die Natur der Kinderseele." Daß auch die großen Ereignisse des letzten Krieges reichen Stoff bieten und die gewaltigen Männer und Helden, welche das Deutsche Reich gründeten und aufbauten, einen Ehrenplatz in dem deutschen Lesebuche finden müssen, braucht nur kurz erwähnt zu werden.*)

Da der Zweck des Geschichtsunterrichtes namentlich darin besteht, die Jugend die Gegenwart verstehen zu lehren, so muß der Lehrer nicht nur häufig Vergleiche mit den gegenwärtigen Verhältnissen anstellen, sondern auch zuweilen von den jetzigen Kulturzuständen ausgehen und von diesen rückwärts in die Geschichte einwandern. Dazu bietet sich vorzügliche Gelegenheit in der Heimatkunde. Die vom Berge schauende Burg, der altersgraue Dom, der Mauerrest der Stadt, die Wahrzeichen, Feste, Sitten, Gebräuche 2c. müssen den Lehrer in der Schule auffordern, seine Schüler das Gegenwärtige aus dem Vergangenen verstehen zu lehren. Auch solcher Heimatkunde kann und soll das Lesebuch Handreichung gewähren.

So wichtig und lehrreich die Geschichte der Heimat, des Stammes, des engeren Vaterlandes auch ist, so darf doch die deutsche Geschichte nicht von ihr verdrängt oder mit ihr wohl gar verwechselt werden, wenn die Jugend ein wahres Bild der allgemeinen deutschen Ent-

*) Vergl. die Jütting-Weberschen Lesewerke.

wickelung erhalten soll. Das Bestreben, die Bedeutung des Einzelstaates recht hervorzuheben, führt nicht selten zu unfreundlichen Bemerkungen über andere deutsche Stämme und Staaten und stört das Aufkommen des Gefühles der Einheit, der Wechselseitigkeit der Interessen und die gegenseitige Achtung. So darf auch die Geschichte zu Gunsten einer religiösen Partei oder eines Stammes nicht gefärbt, verdreht und gemodelt werden. Objektiv soll der deutsche Geschichtsunterricht erteilt werden und alles das den Hauptton erhalten, was das deutsche Volk als ein Ganzes that und wirkte. Was dem religiösen Parteihader und dem Hasse der einzelnen deutschen Stämme untereinander irgendwie Nahrung geben könnte, ist entweder mit Sorgfalt zu meiden oder mit Takt und Schonung zu behandeln. Das aber, worin das deutsche Volk sich stets als eins kund gab, das Kulturleben und die gemeinsamen Thaten, ist unbedingt in den Vordergrund zu stellen.

Vor allem muß der deutschen Geschichte noch mehr Zeit in der deutschen Volksschule gegönnt werden. Diese wird sich aber finden, wenn man die irrige Ansicht aufgiebt, daß das deutsche Kind seiner christlich-religiösen Bildung wegen in Palästina ebenso heimisch und mit den alten Kulturzuständen der Israeliten, mit ihrem Kultus und ihrer Volksgeschichte ebenso bekannt sein müsse, als mit seinem Vaterlande und der Geschichte seines Volkes.*) In der That wird man in Deutschland noch immer Schulen treffen, in denen die deutsche Jugend von den jüdischen Richtern und Königen mehr weiß, als von den Hohenstaufen, Habsburgern und Hohenzollern, mit den Sitten, Gesetzen und Verfassungen und mit der Denkweise des jüdischen Volkes bekannter ist, als mit den gleichen Dingen ihres Volkes, von Philistern, Moabitern, Edomitern mehr zu hören bekommt, als von Goten, Franken, Burgundern, Allemannen u. s. w. Durch dieses unnatürliche, vom Standpunkte der heutigen Pädagogik durchaus zu verwerfende geflissentliche und maßlose Ein-

*) Für die am 29. Dezember 1890 in Leipzig stattgefundene Delegiertenversammlung des Sächsischen Lehrervereins hatte der Bezirksverein Chemnitz den Antrag gestellt: „Die Delegiertenversammlung wolle den Vorstand ersuchen, an maßgebender Stelle den Wegfall des biblischen Geschichtsunterrichts in der Elementarklasse zu beantragen!“

und Zurückführen der deutschen Jugend in die jüdisch-orientalische Denkweise und Kulturwelt geschieht sicherlich der nationalen Bildung Abbruch; dieser letzteren wird nicht nur unberechtigterweise Zeit genommen, die notwendiger gebraucht wird, es wird auch durch das frühzeitige Hinausführen der deutschen Jugend aus dem Hause ihres Volkes die ursprüngliche deutsche Anschauungsweise gefärbt, geschwächt, verrenkt und gefälscht. Wir verkennen durchaus nicht die Bedeutung und Stellung des jüdischen Volkes in der Geschichte, aber die Berücksichtigung derselben im deutschen Volksschulunterrichte darf der Forderung, daß das deutsche Kind vor allem eine deutsche Bildung, welche durch die sittlich-religiöse, d. i. christliche, verklärt und veredelt werden soll, nötig hat, nicht hinderlich in den Weg treten.

Aber ebenso wie mit der Geschichte, so soll auch mit dem Volke selbst, so wie es heute ist und lebt, und mit der Natur und Gestaltung des Landes, das es bewohnt, die deutsche Jugend gründlich bekannt gemacht werden. Auch im geographischen Unterrichte geht man oft zu schnell über die Grenzen des Vaterlandes hinaus, um mit dem deutschen Kinde in fernen, von unseren Lebensbeziehungen weit abliegenden Gebieten herumzuschweifen.*) So lobenswert es auch sonst sein mag, den Horizont des Wissens zu erweitern, nimmer darf es aber auf Kosten der Gründlichkeit geschehen, niemals darf das Wissenswerte sich vor das Wissensnotwendige stellen. Die Volksschule kann nun einmal keine vollständige und allseitige Bildung geben; weder ihre Mittel, noch die ihr zugewiesene Zeit, noch auch die Natur des Kindes gestatten es. Sie muß sich, wenn sie nicht die ganze Bildung kosmopolitisch verflachen, sondern national vertiefen will, immer mehr auf das Gebiet des Vaterlandes zurückziehen, durch gründliche Heimatkunde der gründlichen Vaterlandskunde vorarbeiten und die Betrachtung der übrigen Erdräume nur soweit berücksichtigen, als zur Gewinnung eines Überblickes über den Erdball nötig ist. Die Weltkunde in jenem vollen Sinne des Wortes, den wir in Humboldts Kosmos finden, ist zwar im Interesse der Ausbildung einer vernünftigen Weltanschauung durchaus not-

---

*) Vergl. dagegen die Anmerkung auf S. 104 und 105.

wendig, aber wir müssen sie der Fortbildungs- und höheren Schule zuweisen. Wenn wir allen Unterricht und somit auch den geographischen so erteilen, daß durch weise Beschränkung des Stoffes die Lernlust und die Wißbegierde nicht ertötet, sondern durch stetige Anregung zur Selbstthätigkeit geweckt und lebendig erhalten wird, so können wir uns getrost mit mehr Kraft und Zeit auf tüchtigen Ausbau der Vaterlandskunde legen in der Hoffnung, daß unsere Schüler mit dem ihnen anzuerziehenden Lerneifer und von dem festen Boden des Vaterlandes aus sich um so sicherer über die weiteren Gebiete der Erde orientieren werden, je heimischer und vertrauter sie in ihrem Vaterlande geworden sind.

Zwar hat die deutsche Volksschule das deutsche Land in physischer und politischer Hinsicht immer in bevorzugter Weise der deutschen Jugend einzuprägen gesucht, aber eine Seite der Vaterlandskunde wurde bisher noch zu wenig betont: die *ethnographische* und *ethographische*.

Land und Leute, die Wechselbeziehungen zwischen beiden, zwischen Boden und Lebensweise, der Charakter, die Tracht, die Lebensart, die Sitten und Gebräuche, die Mundart, die Art zu wohnen, die Art der Beschäftigung, die Volksfeste und Volkssagen müssen auf dem Unter- und Hintergrunde der Schilderung der *Landschaft* der deutschen Jugend vorgeführt werden.

In dem von uns angedeuteten Stoffe liegen Elemente zur nationalen Bildung vor, die hier und da noch zu wenig wirksam gemacht worden sind. Das deutsche Kind hört oft im Durchschnitte von Indianern, Kalmücken, Hottentotten ꝛc. mehr, als z. B. von den Bayern, Schwaben, Friesen, Franken, Pommern ꝛc.

Allerdings ist es leichter, von wilden Völkern, „hinten, weit in der Türkei" haarsträubende Dinge zu erzählen, z. B. das Skalpieren der Indianer zu schildern, wobei ja die Übertreibung der Phantasie nicht so leicht ihre Berichtigung findet, als von den vielfachen feinen Unterschieden der deutschen Landschaften und ihrer Bewohner mit Takt und Sachkenntnis zu reden und zu schreiben. Die Sachkenntnis erwirbt man sich am allerbesten durch kleine Studienreisen in die verschiedensten Volksgebiete Deutschlands. Da aber bis jetzt einem Teile der deutschen Lehrer die dazu erforderlichen Mittel

noch abgehen, so sollte man wenigstens nicht versäumen, die betreffende Litteratur, die wir über Deutschlands Land und Volk haben, zu studieren.*) Lesen sollte jeder deutsche Lehrer diejenigen Schriftsteller, welche in die geheimsten Falten der deutschen Volksseele geschaut haben. Wir erinnern z. B. an Riehl, der uns in seinem Werke „Land und Leute" eine Naturgeschichte des deutschen Volkes gegeben und in ganz vorzüglicher Weise das Leben des fränkisch-alemannischen Stammes am Rhein und in der Pfalz geschildert hat, Bogumil Goltz, der uns die westpreußischen Bauern, Immermann, der uns die schweigsamen, ruhigen und entschlossenen Bewohner der „roten Erde", die Westfalen, vorführt. Auerbach nimmt uns mit in den nadelholzduftigen Schwarzwald unter seine gemütlichen, sprüche- und liederreichen und doch so schlauen fränkisch-schwäbischen Landsleute, Fritz Reuter schildert die derben Mecklenburger, Hermann Schmid die biedern Altbayern, Otto Ludwig die harmlosen, gutmütigen Thüringer, Melchior Meyr die Leute des schwäbischen Ries, Franz Ziegler und Wilibald Alexis die schneidigen Märker, Spielhagen die ernsten Bewohner der Küste und Inseln, Otto Müller die schwergeprüften Hessen, Oppermann die starren Niedersachsen, die tapferen Hannoveraner u. s. f. Warum sollte die deutsche Volksschule nicht die Verpflichtung haben, noch mehr die gegenseitige Kenntnis der deutschen Stämme zu vermitteln, indem sie diesen ethnographisch-historischen Individualismus möglichst eingehend darstellt? Es klingt doch eigentümlich, wenn man hört, daß die Deutschen, die doch die besten Schulen haben, sich erst im Kriege gegenseitig kennen und schätzen lernten! Und in der That kannten sich vor dem deutschen Kriege die Stämme meist nur nach ihren Lächerlichkeiten, die der Volkswitz und das Sprichwort geißelte und allgemein bekannt machte. Da wir aber wünschen müssen, daß sie sich, nachdem sie sich wieder zu einem Reiche zusammengeschlossen

*) Vergl. Emil Schatzmayr, Nord und Süd. Geographisch-ethnographische Studien und Bilder. — A. Sach, Die deutsche Heimat. — v. Köppen, Das Deutsche Reich. — Kutzen, Das deutsche Land. — O. W. Richter, Das deutsche Land. — Kohl, Reisen. — Grube, A. W., Geographische Charakterbilder. — Onno Knopp, Geschichten, charakteristische Züge und Sagen der deutschen Volksstämme. — Dietlein, Deutsches Land und Volk. —

haben, nicht nur gegenseitig achten und lieben, sondern auch auf immer fest vereinen, so muß die deutsche Schule dafür sorgen, daß sie sich in ihren Besonderheiten, die in Abstammung und Boden ihre Wurzeln haben, gehörig kennen lernen, daß sie einsehen, daß in dieser reichen Gliederung die Stärke des deutschen Volkstums liegt, welches weder durch Einerleiheit, noch durch Einheitslosigkeit geschwächt werden darf.

So freudig wir auch anerkennen müssen, daß der geographische Unterricht, anstatt trockene statistische Notizen in den Köpfen der Jugend anzuhäufen, jetzt mehr als früher auf die Auffassung der physischen Verhältnisse des Landes ausgeht, so müssen wir doch behaupten, daß er so lange, als er das durch ihn bekannt gewordene L a n d nicht durch Schilderungen der L e u t e, die uns als Landsleute so nahestehen, gehörig zu beleben weiß, noch an großer Einseitigkeit leidet. Sollen wir uns z. B. begnügen, wenn das deutsche Kind jene Reihe von Mittelgebirgen, die sich als Fichtelgebirge, Rhön, Spessart, Vogelsgebirge, Westerwald u. s. w. quer durch Deutschland ziehen, auf der Karte zu zeigen weiß? Sollen wir es für eine wertvolle Errungenschaft halten, wenn es die höchsten Berge derselben und ihre Höhen genau anzugeben vermag? Uns erscheint es als wichtiger, wenn die Jugend weiß, daß jene Gebirge den Sandstein zur Grundlage haben, den vulkanische Gesteinsmassen, deren Trümmer heute die Oberfläche bedecken, einstmals durchbrachen, daß infolgedessen die Höhe zwar unbedeutend, die Gegend aber rauh ist, der Boden nur kümmerlich nährt, daß die Bewohner bei ihren einfachen Sitten, ihrer harten Arbeit und unglaublich ärmlichen Lebensweise dennoch gesünder bleiben, als die Leute der großen Städte und in ihrer Dürftigkeit, die im Winter oft zur bitteren Not wird, zufriedener sind als der städtische Arbeiter. Wie wenig weiß ein Teil der Nation von der Armut mancher deutschen Gegenden und ihrer Bewohner, denen wir unsere Sympathie und unsere Hilfe ebensowenig versagen sollten, als denen der großen Städte!

Welch' anderes, welch' farbensattes Bild gewährt uns dagegen z. B. der Rhein mit seinen Landschaften! Soll aber das deutsche Kind nur seine Quellen, seinen Lauf, seine Mündungen und die von ihm bespülten Städte und Länder kennen und hersagen lernen?

Nein! Der Rhein, „Deutschlands Strom, nicht Deutschlands Grenze", der unvergleichliche Fluß, an dem wir so lange die Wacht halten mußten, „an so mannigfaltigem Land und Leuten, an so viel Reichtum und Betriebsamkeit hinströmend, von der Natur bevorzugt wie von der Kunst, dessen Fluten voll und klar sich ergießen wie der Strom der deutschen Geschichte, stolz auf das Land, das das Pulver und die Buchdruckerkunst erfunden und die Civilisation mit der mächtigsten geistigen und der wirksamsten materiellen Waffe ausgerüstet hat, geheimnisvoll rauschend wie die deutsche Sage, blinkend und funkelnd von dem Hort der Nibelungen, der Herrlichkeit des deutschen Reiches," tausendfach besungen und tausendfach mit Farben verherrlicht — er muß nicht nur in der Geographiestunde, sondern auch im Lesebuche eine vom Dufte der Poesie und vom Zauber der Geschichte durchdrungene Schilderung finden. Als Gegenbilder dürfen aber auch nicht Schilderungen jener so stiefmütterlich von der Natur ausgestatteten an Zahl gar nicht geringen deutschen Gegenden fehlen, deren Bewohner durch das Elend zur Auswanderung getrieben oder vom Hunger gezwungen werden, hinabzusteigen „ins Reich", um da ihr Brot zu suchen, bis sie die Sehnsucht nach ihren Bergen wieder zur rauhen, aber dennoch lieben Heimat zieht.

Wenn jener geistreiche Mann recht hat, der da sagte, daß die sozialen Mißstände und die bisherige Vergeblichkeit der Abstellung ihren Grund vorzugsweise darin haben, daß der eine Teil des Volkes nicht weiß, wie der andere lebt und sich für das tägliche Brot abmühen muß, so mag sich die Schule mit an der Lösung der so brennenden sozialen Frage dadurch beteiligen, daß sie durch Schilderungen aus dem „vollen Menschenleben" eine bessere gegenseitige Kenntnis zu vermitteln strebt. Das Lesebuch hat auch nach dieser Richtung hin eine nationale Aufgabe.

Doch der geneigte Leser wird vielleicht schon längst fragen, wie alle die vorgebrachten Gedanken mit dem Sprachunterrichte, bez. mit dem Lesebuche, zusammenhängen, da Geschichte und Geographie Deutschlands doch in besonderen Stunden zu erteilen sind.

Wir antworten folgendes: Das deutsche Lesebuch werde nicht nur in reinstem Deutsch abgefaßt, es sei auch ein Rundgemälde deutschen Lebens für das geistige Auge, ein

Bildersaal für Herz und Verstand der deutschen Jugend; es sei eine weltliche, eine nationale Bibel, die jeden Deutschen auf seinem Lebenswege begleite; es sei ein Buch, das, wie Bibel und Gesangbuch, ein jedes Haus besitze, aus dem ein jeder seine Sprache der Form nach bilden und veredeln, Herz und Gemüt erwärmen und erfrischen könne; es sei ein Buch, in welchem das Kind, aber auch noch der Mann, klassische, nach Form und Inhalt schön abgerundete Schilderungen und Charakterbilder aus dem vergangenen und gegenwärtigen Kulturleben seines Volkes und aus der Natur seines Landes zur Belebung seiner nationalen Gesinnungen reichlich vorfinde.

Das deutsche Lesebuch soll darum, weil wir in demselben z. B. Schilderungen des deutschen Lebens im Mittelalter, Biographien deutscher Geisteshelden, Charakteristiken deutscher Stämme, an die sich Proben aus der Mundart anschließen, damit das deutsche Kind auch hierin die Mannigfaltigkeit und den Reichtum der deutschen Sprache erkenne, Bilder deutscher Landschaften ꝛc. darin suchen, nicht ein Lehrbuch für den geographischen, geschichtlichen oder anderen Unterricht sein, wohl aber zur Belebung und Verklärung dieser Disziplinen, soweit sie sich im Bereiche des Vaterlandes bewegen, wesentlich beitragen, zumal da in der deutschen Litteratur derartige Lesestücke von geachteten Schriftstellern in genügender Zahl aufzufinden sind.

Damit soll aber noch keineswegs der Inhalt des Lesebuchs abgeschlossen sein. Wir begehren für dasselbe außer geographischen und geschichtlichen auch naturgeschichtliche und volkswirtschaftliche Bilder und vorzugsweise solche, welche für das deutsche Volksleben und für die Natur des Landes charakteristisch sind.*) Der

*) Es sei warm auf die nach Form und Inhalt so musterhaften und vom deutschen Gemüt so innig durchdrungenen „Naturstudien“ von Hermann Masius hingewiesen. Vergl. ferner: Tschudi, Das Tierleben der Alpenwelt. — K. Gude, Unterhaltungen und Studien aus dem Natur- und Menschenleben. — Wagner, Herm., Biographien aus dem Naturleben. — A. W. Grube, Bilder und Scenen aus dem Natur- und Menschenleben in den fünf Hauptteilen der Erde. Nach vorzüglichen Reisebeschreibungen für die Jugend ausgewählt und

deutsche Boden, die deutschen Kulturpflanzen, die deutschen Haustiere, das einfache, friedliche und gemütvolle Naturleben der Schäfer, Hirten und Jäger, das so vielfach unsere Dichter begeisterte, der Wein-, Berg- und Ackerbau, vor allem der deutsche Wald*), der für das deutsche Volksleben von jeher so große Bedeutung hatte, müssen in schönen Schilderungen, bei denen kulturgeschichtliche Bemerkungen nicht fehlen dürfen, im deutschen Lesebuche vertreten sein. Gedichte, welche die deutsche Natursinnigkeit atmen, haben solchen Schilderungen unmittelbar zu folgen. So muß z. B. bei einer Schilderung des Waldes oder bei einem der zahlreichen schönen Waldlieder die deutsche Jugend den Schauer, die religiöse Stimmung empfinden, in welche die ernste Stille des Waldes das deutsche Gemüt versetzt, sie muß dabei erfahren, daß hier die Heimstätten des altdeutschen Kultus waren, daß der Wald unseren Altvordern Obdach und Nahrung, Kleidung und Trank bot, daß er ihnen als gemeinsames Eigentum galt; sie muß hören, daß es deutsche Eigenart ist, wenn die Dichter und die Sänger den Stoff ihrer herrlichsten Lieder noch heute aus dem Waldleben schöpfen, wenn bei jeder Freudenbezeigung, namentlich an hohen Festen, wie Pfingsten und Weihnachten, der Wald, sei es als Maien, sei es als Christbaum, beinahe in jeder Hütte prangt, wenn der Gelehrte, der Handwerker und der Arbeiter an Ruhetagen in den Wald hinauswandern, um sich zu erlaben.

Wald.

---

bearbeitet. 7. Aufl. von Dr. P. Buchholz. — Prof. Dr. W. Marshall (Verfasser des hochinteressanten Werkes: „Die Tiefsee und ihr Leben"), Spaziergänge eines Naturforschers (von Oberl. Terks für die Jugend herausgegeben). — Böhner, Leben und Weben in der Natur. — Bernstein, Naturwissenschaftliche Volksbücher u. a.

*) Siehe Edm. Frh. von Berg, Geschichte der deutschen Wälder bis zum Schlusse des Mittelalters. Ein Beitrag zur Kulturgeschichte. — Joh. Fischbach u. Herm. Masius, Deutscher Wald und Hain in Wort und Bild. — Roßmäßler (u. Willkomm), Der Wald. — Fr. Warnke, Pflanzen in Sitte, Sage und Geschichte. Für Schule und Haus.

Dem Lehrer und Gebildeten sei ferner auf das wärmste empfohlen: Victor Hehn, Kulturpflanzen und Haustiere in ihrem Übergange aus Asien nach Griechenland und Italien, sowie in das übrige Europa. Historisch-linguistische Skizzen. Berlin. Bornträger.

Es ist gewiß recht schön, wenn ein Lesestück der Jugend z. B. die Palme in ihrer Bedeutung für die Landschaft und das Volksleben des Orients vorführt, aber einem solchen Lesestücke darf nur dann die Eintrittskarte in das Lesebuch verabreicht werden, wenn darin Eiche, Buche und Linde ihren gebührenden Platz erhalten haben; denn diese haben für unser Volk eine nationale Bedeutung. Denken wir z. B. an die Eiche! Sie gilt den Germanen als Sinnbild der Festigkeit, der Stärke, der Dauer und der Treue. „Eichenfest", „stark und fest wie unsere Eichen", „dauerhaft wie Eichenholz" und dergleichen sind selbst noch da landläufige Redensarten, wo die Eichen selten geworden sind. Eichene Kränze spielten von altersher bei den Festen eine hervorragende Rolle. Ein Eichenzweig ziert den Hut des glücklichen Jägers und den Helm des siegreichen Kriegers. Die Druiden kannten nichts Heiligeres als die Eiche, und die Opferstätten der Hertha schmückten sie mit Eichenmisteln. Ihre Volksgerichte und Gauversammlungen hielten unsere Vorfahren unter Eichen ab. Alt und weit in Deutschland verbreitet ist die schöne Sitte, zur Erinnerung an wichtige Begebenheiten oder zum Andenken an hervorragende, um das Gemein- und Staatswesen verdiente Männer Eichen zu benennen oder zu pflanzen. Wir haben neben vielen Königseichen Luther-, Körner-, Uhland-, Humboldt-, Cotta-, Schiller-, Kaiser Wilhelm-, Wettin-, Bismarck-, Moltke- und unzählige Friedenseichen. Gewiß deutet alles dies auf die hohe Achtung hin, in welcher die Eiche in der Vorzeit stand und noch jetzt steht; sicher ist diese nicht allein auf die Schönheit ihres Laubes, auf den prächtigen Aufbau ihrer Äste und Zweige und auf das hohe Alter, welches sie zu erreichen vermag, zurückzuführen, sie beruht auf angeerbter Ehrfurcht vor dem Baume selbst.

Der Natursinn des deutschen Volkes, namentlich seine Vorliebe für den Wald und alles das, was er in sich birgt und gewährt, haben unserm lieben Vaterlande seinen Wald- und Baumschmuck bewahrt und ihm im Vergleich mit anderen Kulturländern ein ungemein günstiges, für Gemütsleben und Volkswirtschaft gleich wichtiges Bewaldungsverhältnis erhalten. Wenn das Lesebuch auch nach dieser Richtung dem Materialismus entgegenwirkt, der so manches Erbe der Voreltern mit roher Hand angreift und ver-

nichtet, wenn es die Naturgegenstände mehr im Lichte der Kulturgeschichte als in dem der Naturgeschichte betrachtet und fleißiger des Volkes geistige und gemütliche Beziehungen zu jenen aufdeckt, so hat es einen wesentlichen Teil seiner nationalen Aufgabe erfüllt.

In das deutsche Lesebuch gehört ferner das deutsche Volkslied, das deutsche Volksmärchen, die deutsche Sage und das deutsche Sprichwort. Diese vier poetischen Blüten sind recht eigentlich aus der deutschen Volksseele herausgewachsen, in ihnen spiegelt sich daher der deutsche Volkscharakter am treuesten ab.

Der verstorbene Oberschulrat Dr. Möbius wies s. Z. in einer zu Leipzig gehaltenen Rede vortrefflich den großen Anteil nach, welchen das deutsche Volkslied an den großen Erfolgen des letzten Krieges gehabt hat. Und wir können seinen Ausführungen nur beistimmen. Die Franzosen waren in diesem Feldzuge liedes- und sangesarm und somit auch gefühlsarm. Darum konnte ihre Begeisterung z. T. nur eine unnatürliche, gemachte, erkünstelte sein. Man sang die Marseillaise, als man in den Streit zog, ein Lied, das zwar für sie große nationale Bedeutung hat, aber doch keineswegs auf die damalige Lage paßte. Die Franzosen bewiesen damit, daß sie nur sangen, um zu singen, um sich glauben zu machen, sie seien begeistert, um durch Gesang, welchen Inhalt er auch habe, die innere Stimme des Gewissens, das Gefühl ihres Unrechts zum Schweigen und Schwinden zu bringen. Ganz anders bei den Deutschen! Sie waren nicht verlegen um patriotische Lieder; sie brauchten nur hineinzugreifen in den Schatz; für alle ihre Stimmungen fanden sie leicht Worte und Töne; beim späten Wachtfeuer, beim Anblick des Morgenrotes, das so oft zum frühen Tode leuchtete, beim Marsche auf staubiger Straße, allüberall sangen sie sich die Sorgen, die Beklemmung des Herzens, die Ermüdung aus Körper und Seele heraus und Mut, Trost und Ergebung hinein. In der That, das deutsche Lied hat die Schlachten mit gewinnen helfen.

Aber nicht nur im Kriege beweist das deutsche Volkslied seine Bedeutung, sondern auch im Frieden. Es schlägt eben alle Töne an, giebt die ganze großartige Mannigfaltigkeit und die Fülle der inneren Beziehungen und Gefühle der deutschen Volksnatur wieder

klingt am Bache, im Walde, auf dem Felde, im Weinberge, vom Thale hinauf, vom Berge hinunter, aus Spinnstube und Werkstätte heraus. Wir sind reich an Wander-, Jäger-, Fuhrmanns-, Hirten-, Soldaten-, Handwerks-, Schelmen-, Trink-, Liebes-, Abend-, Morgen-, Berg-, Wald-, Wiegen-, Spiel- und Kinderliedern.*)

Meiden und Scheiden, Lieben und Leiden, Wohl und Wehe, Friede und Freude, Schmerz und Scherz, die Stimmung des einzelnen, des ganzen Volkes, einer ganzen Zeit, alles, was die Volksseele bewegt, spiegelt sich in ihnen ab und wirkt mit unnennbarem Zauber auf das deutsche Gemüt belebend und erfrischend, tröstend und begeisternd. Die Formen der Volkslieder sind zwar nicht immer schulgerecht, aber sie sind wahr empfunden, aus der unmittelbaren Lebensstimmung herausgeflossen, und eben darum wirken sie so ergreifend und rührend. Man singt sie, ohne zu fragen, wer sie schuf und wo sie entstanden sind, weil ihr Inhalt allein das Interesse festhält. Ihre Sprache ist knapp, schämig, keusch und innig, oft zart und duftig, oft naiv und derb, nur bestimmt, die Empfindung wachzurufen und fortzuklingen, die innersten Gedanken nur ahnen zu lassen.

Diese „so recht aus der Brust des Volkes heraus klingenden Lieder" haben die Deutschen in der Fremde zusammengeführt, geeint und ermahnt, an ihrem Volkstume fest zu halten, haben durch ihren innigen, süßen und wunderbaren Sinn und Klang manch' fremdes Herz uns zugewendet.

Jemehr in unserer geschäftigen, ruhelosen und nüchternen Zeit die Gefahr für die Volkslieder wächst, aus dem Gedächtnisse des Volkes zu schwinden, destomehr muß die Schule sich derselben mit Liebe annehmen. „Nur, was echt volkstümlich ist, singen die Kinder unseres Volkes gern. Die neuere Musik mit ihren Schnörkeln und

*) Vergl. z. B. A. Matthias, Das deutsche Volkslied. — Hugo Weber, Deutsche Sprache und Dichtung oder: Das Wichtigste über die Entwickelung der Muttersprache, das Wesen der Poesie und die Nationallitteratur. Zugleich ein Ratgeber zur Fortbildung durch Lektüre. Mit Beziehung auf die Jütting-Weberschen Lesebücher dargestellt. 8. Aufl. Leipzig. Jul. Klinkhardt. 1891. — Herder, Uhland, Brentano u. Arnim, Hoffmann v. Fallersleben, Hildebrand u. a. haben sich große Verdienste um das deutsche Volkslied erworben.

Trillern, die geschraubte Poesie mit ihrem Wortschwalle wird dem gesunden Sinne der Kinder niemals munden. Darum singen die Kinder auch trotz der Skalen und trotz der vom Schulmeister komponierten und eingeübten Gesänge nur die Lieder des Volkes und lassen in Feld und Wald aus voller Brust klingen und tönen, was in mancher Schule verpönt ist."*)

Kein Lesebuch darf darum leer sein an diesen köstlichen Blüten deutschen Gemüts, die so herrlichen Stoff zur Ausbildung nationaler Denk- und Empfindungsweise darbieten. Uhland schreibt zu seiner Bearbeitung deutscher Volkslieder: „Ich betrachte diese Arbeit nicht lediglich als eine Auswanderung in die Vergangenheit, eher als ein rechtes Einwandern in die tiefere Natur des deutschen Volkslebens." Natürlich muß mit großer Sorgfalt ausgewählt werden, denn viele Volkslieder eignen sich nicht für die Jugend. Aber kein Lehrer vergesse, bei ihrer Behandlung auf die darin sich aussprechenden Züge des Volkscharakters aufmerksam zu machen und zu Vergleichen und zu weiteren Beweisen heranzuziehen, was sich dazu schickt; auch darauf weise er stets hin, wie Rhythmus und Worte immer der Stimmung, die sie ausdrücken, wunderbar angepaßt sind. Die meisten Volkslieder des Lesebuches sind nicht nur zu erklären und auswendig zu lernen, sondern auch zu singen. Gesang- und Sprachunterricht müssen in der Volksschule in steter Wechselwirkung stehen. Besonders fleißig pflege man auch in der Volksschule die volkstümlich gewordenen Vaterlands-, Freiheits- und Naturlieder. Herrliche Vaterlandslieder lieferten uns die Zeiten unserer Kämpfe um Freiheit, Einheit und Selbständigkeit. Unsere nationalen Einheits- und Freiheitssänger, wie Arndt, Körner, Geibel, Schenkendorf, Herwegh, Rückert, Schneckenburger müssen im deutschen Lesebuche vertreten sein. Man würde aber ein Unrecht gegen die neueren, eben so schätzenswerten Dichter begehen, wollte man sie über jenen im Lesebuche vergessen.**) Im Jahre 1870 wurden auch manche der noch jetztlebenden deutschen Lyriker unter Wehr und Waffen gerufen, und wir haben ihnen manch' schönes Lied zu verdanken. Diese

*) Kehr, Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke.

**) Vergl. Seite 144 Anm.

geharnischte Poesie, die das Mark erschüttert und wie Eisen klirrt, die wie ein Orkan im Eichenwalde braust, die wie rauschender Wogenprall ans Ohr schlägt, hat sich nicht geringe Verdienste um die deutsche Einheit und Freiheit erworben; sie hat wesentlich zu dem nationalen Aufschwunge mit beigetragen und verdient es daher, im Lesebuche Berücksichtigung zu finden. Eine neue Zeit bringt neue Gedanken und Dichter und muß auch manch' neuen Inhalt in das Lesebuch bringen. Schneckenburgers „Wacht am Rhein“, Freiligraths „Sturmlied“, das alle deutschen Flüsse mobil machte, seine „Trompete von Gravelotte“, Rittershaus' „Die Söhne Deutschlands sind von mancher Art, doch als der Mutter Schmach geboten ward“ ꝛc. ꝛc. würden wir z. B. ungern im Lesebuche missen, denn die Volksschule hat auch die Aufgabe, volkstümlich zu machen, was volkstümlich zu werden verdient. In diesen Liedern, die mit großem Takte ausgewählt sein müssen, spricht sich die Stimmung des ganzen Volkes in einer bestimmten Zeit aus. Sie sind daher in einem ganz ungewöhnlich hohen Sinne nationale Lieder. Doch dürfen sie in späterer Zeit in der Schule nicht zur Entflammung und Erhaltung des Hasses benutzt werden; sie müssen dem Schüler als Denkmale einer großen Zeit und als Beweise dessen vorgeführt werden, daß das deutsche Volk einer tiefsittlichen Entrüstung fähig ist, eines heiligen Zornes, wenn man es wagt, seine nationalen Güter anzutasten. An diesen nationalen Gesängen erwärme und begeistere sich daher unsere Jugend für unsere nationalen Ideale; zugleich ersehe sie an ihnen, daß die deutsche Sprache urkräftig, Hammerschlägen gleich, Begeisterungsfunken sprühend sein und stahlhart klingen kann, wie der Schlag gekreuzter Schwerter.

Zu einer anderen Art von Volkspoesie, die entschieden auch in das Lesebuch der Volksschule gehört, rechnen wir das deutsche Märchen. Die Sitten, Gebräuche und Institutionen prägen noch nicht alles aus, was in der Volksseele schlummert. Die ideale Lebensanschauung der Deutschen spricht sich auch nicht bloß im Liede aus, sie giebt sich im Märchen noch als der Glaube an eine sittliche Weltordnung kund, als ein tiefinnerlicher Zug nach idealen, erträumten Zuständen. Zur Erziehung des jungen Volkes sind sie notwendig wie alle Volkspoesie, die, der Muttermilch gleich, vom

Volke selbst der Jugend in vollen Brüsten dargeboten wird. Darum sagt auch Jakob Grimm von den Märchen: „Sie nähren unmittelbar wie die Milch; sie sind mild und lieblich oder wie der Honig süß und sättigend ohne irdische Schwere.“ Die Orthodoxie war und ist ihnen freilich nicht günstig gesinnt, weil so viel Heidnisches in ihnen spukt; sie möchte allerdings unsere Jugend am liebsten nur mit biblischer Geschichte, Kirchengeschichte, Erzählungen aus den Missionsstationen, Traktätchen oder solchen gemachten Geschichten geistig groß ziehen, in denen die Knaben Veit, Gottlieb oder Jacob rc. von Hunden gebissen werden oder von Treppen fallen, weil — nun weil sie das Beten am Morgen vergessen hatten. Freilich reicht unsere Märchen- und Sagenpoesie bis ins germanische Heidentum zurück, aber darum ist sie noch nicht eine unchristliche in der Gesinnung. So sagt Wolfgang Menzel z. B.: „Die unendlich reiche Märchen- und Sagenpoesie, die sich seit grauen Jahrhunderten von Mund zu Mund beim Landvolke fortgepflanzt hat, umfaßt hauptsächlich die Erinnerungen an die vorchristliche Heidenreligion. Denn, was sie später in ihre Strömung mit fortgerissen hat, Erlerntes von anderen Völkern, das bildet nur einen verhältnismäßig schmalen Rand um die breite Mitte des heidnisch Nationalen. Und wie auch die äußere Fassung sich verändert hat und vieles christianisiert und modernisiert worden ist, überall verrät sich doch der altheidnische Inhalt. Das eigentümlich Phantastische in dieser Poesie liegt in der heidnischen Naturauffassung. Der Grundzug bleibt aber immer ein sittlicher. Auch das Wunderbare, Schreckliche und Lächerliche wird immer unter dem Gesichtspunkte der Ehrlichkeit genommen. Ein tiefes Rechtsgefühl und die anspruchslose Zaubergewalt der Unschuld beherrschen diese ganze Märchenwelt. Sie ist der älteste und treueste Spiegel des Volkscharakters.“ (Deutsche Dichtung von der ältesten bis auf die neueste Zeit.)

Sehr schön spricht sich auch Bogumil Goltz über das deutsche Märchen aus. Er sagt: „Das deutsche Volksmärchen ist eine wahrhaftige Naturgeschichte der deutschen Sitte und des deutschen Gemüts. Bei keinem Volke der Welt sind, wie bei dem Deutschen, Seele und Verstand so ehrlich versöhnt und doch so neckisch kontrastiert; bei keiner Menschenrasse ist die Phantasie so liebenswürdig,

so plastisch und doch so transparent in die Wirklichkeit hineingebaut, sind Traum und Wachen, Natur und sittlicher Geist, Pantheismus und Gottesglaube so paradiesschön zusammengetraut. Jede Falte und jeder Winkel des Märchenherzens atmet Menschenliebe, Blumenduft, Religion und Gerechtigkeit, Naturliebe und Gottesfurcht, Heimweh und Wanderlust in die weite Welt, Eigenart und Selbstvergessenheit, Herzenssympathien und Antipathien, Kleinmut und Trotz auf eigene Kraft, Einfalt und Grübelei, Wunder und Zweifelsucht, Herzenssorge und leichten Sinn, Schwermut und Ausgelassenheit, — alle Gegensätze des Menschengemüts sind im deutschen Märchen zu einer Wunderwelt, zu einer Lebensart versöhnt, die uns mit Adamskräften anhaucht und auf Engelsflügeln durch alle Weltreiche führt.“ (Zur Geschichte und Charakteristik des deutschen Genius.)

Die Heimat, das Familienleben, seine Sorge, die Arbeit, das Leid und die Freude bilden die Mittelpunkte ihrer Darstellung. Die Abenteurer treiben sich in der Welt herum, um zuletzt einzusehen, daß das Glück im Elternsegen, in der Heimat, im stillen geordneten Fleiße, in Arbeit und Gebet, in Vätersitte und im Väterglauben, in Freundschaft und Treue, in Geschwister- und Gattenliebe liegt. Die orientalischen Märchen sind mehr oder weniger wüste Phantastereien, in den deutschen liegen aber zahlreiche ethische Momente, wie z. B., daß Hoffart, Wankelmut, Hartherzigkeit, Habsucht, Geiz, Arglist, Neid, Eitelkeit und Bosheit bestraft werden, redlicher Sinn und Ausdauer aber, zumal wenn sie mit einem bescheidenen und hilfreichen Wesen verbunden sind, nach allen Schicksalsprüfungen den Lohn der Tugend finden, daß „Ehrlichkeit am längsten währt“, daß die „Ersten die Letzten, die Letzten die Ersten“ sein werden, daß die Macht und die Klugheit des Kleinen nicht zu verachten ist, daß kein Tier so garstig und geringe ist, um nicht dem Menschen Dienste leisten zu können, daß die Festigkeit des Charakters, das Festhalten einer Weisung, eines Zieles durch die verwirrenden und berückenden Stimmen der Versuchung hindurchführt. Die deutschen Märchen werden nicht müde, den Segen einzuschärfen, der in der Mitleidenschaft und thätigen Hilfe liegt, darzuthun, daß das schwere

und bewegte Herz in der freien Natur Trost und Erholung findet, und daß nur durch Ergebung, Arbeit und Schweigen der Fluch eines voreilig gegebenen Wortes sich hebt. Das Wort, der Schwur, das Versprechen galt immer den Deutschen als höchstheilig.

Echt deutsch an den Märchen ist auch, daß der Wald mit seinen Geheimnissen so oft der Schauplatz ist. Welch' liebliche Gestalten sind doch Sneewittchen, Aschenbrödel, Dornröschen u. s. w. Wie schön ist doch das Bild, wo Tauben dem taubenfrommen, schwermütig sinnenden Mädchen die Mohnkörner aus der Asche lesen! Wie rührend ist die freiwillige Dienstbarkeit Sneewittchens bei den häßlichen Zwerggeschöpfen im tiefen Walde! Wie lilienrein ist die Tugend aller Jungfrauengestalten im deutschen Märchen! Zwar hat es auch böse, widerwärtige Charaktere: die häßlichen Stief- und Schwiegermütter, aber man verzeiht sie ihm. Sind diese Figuren übrigens nicht oft wie aus dem Leben heraus gezeichnet? Spricht sich darin nicht der tiefe Unwille gegen die Stiefmütter überhaupt und hohe Achtung und Wertschätzung der ersten Liebe und ersten Ehe aus, ferner der sehr richtige Gedanke, daß nur die eigene Mutter die Kinder wahrhaft lieben und erziehen könne, und bei den bösen Schwiegermüttern die große Mutterliebe, die durch die Gattenliebe eine Verminderung der Kindesliebe und des Kindesgehorsams fürchtet?

Auch ist der köstliche Witz und Humor in dieser Gattung der Volkspoesie so urdeutsch. Wir erinnern nur an „Hans im Glücke“ oder an „Dornröschen“, wie der Zauber so plötzlich vor sich geht, daß der Koch nicht mehr Zeit behält, den Küchenjungen zu ohrfeigen, obgleich er schon ausgeholt hat. Wie aber die hundert Jahre vorüber sind, da durchbricht ein Prinz die Dornen, weckt das schlafende Dornröschen mit einem Kusse, und in demselben Augenblicke erwacht das ganze Schloß. Da erschallt die erhaltene Maulschelle, da kriecht die eingeschlafene Fliege auf der Wand weiter fort, da flackert das Herdfeuer wieder auf, da rupft die Magd das Huhn zu Ende, bei dem sie eingenickt war.

So werden auch Gespenster und Geister, Tod und Teufel humoristisch behandelt, besonders erscheint immer der letztere als der Dumme, der von dem Menschen überlistet wird. Die Tapfer-

keit und Furchtlosigkeit des Deutschen, der den Teufel ebenso wenig wie eine Kanonenkugel fürchtet, wenn es gilt, ein teures Gut zu verteidigen, spricht sich kräftig darin aus.

Viel hat man eingewendet gegen den pädagogischen Wert des Märchens und nicht ohne Erfolg; aber man hat sich vielfach geirrt und bei der Schätzung der Wirkung verrechnet. Zwar kann nicht geleugnet werden, daß die Grausamkeiten der Tyrannen, Riesen, Ungeheuer, bösen Königinnen und Schwiegermütter die kindliche Seele tief ergreifen, aber diese Wirkung wird durch die andere, die der Lohn der Tugend, das unendliche Glück der Verfolgten, die Bestrafung des Bösen mit sich bringt, aufgehoben und unschädlich gemacht. Vor kaltem Verstande verliert jede Poesie ihre Wirkung, die duftige Märchendichtung aber erst recht ihren Zauber. Wenn auch die Gestalten phantastisch sind, wenn auch die Jugend selbst weiß oder ahnt, daß das Erzählte nicht vorgekommen, die Handelnden nicht gelebt haben, so ist doch das, was sie sagen und thun, so treu und wahr, so ergreifend im Ernst und Scherz, daß kein anmutigeres Bild des Lebens in so kindlichem Gewande denkbar ist. Eben darum, weil die Märchen aus der Zeit stammen, wo das deutsche Volk noch in seiner Kindheit lebte, eignet sich diese Poesie so ganz besonders für unsere Jugend und Kindheit, der sie das Leben aufschließen und auf die sie in einer Weise belehrend und bildend wirken, wie es die erfundenen, schalen und moralisierenden Erzählungen nicht imstande sind.

Aus allen diesen Gründen wünschen wir daher, daß eine Anzahl gut ausgewählter Märchen ins Volksschullesebuch aufgenommen werde.*) In der Schule, unter Leitung und Erklärung des Lehrers, soll das Kind die Märchen lesen. Alles, was man dagegen eingewendet hat, wird dann seine Berechtigung verlieren und vor allem wird auch auf diese Weise dem maßlosen und verfrühten Lesen der Märchen gesteuert, das möglicherweise, zumal wenn es ganz ohne

---

*) Vergl. außer den bekannten Märchensammlungen: Polack, Friedr., Aus der Jugend — für die Jugend. Märchen mit Zeichnungen. Wittenberg 1889. R. Herrosé. — Baumbachs Märchen. — Seyppel, K. M., Deutsche Märchen mit Bildern für Jugend und Volk. 2. Aufl. Düsseldorf, Felix Bagel.

Leitung geschieht, bei manchen Kindern bedenklich werden könnte. Nur das Schullesebuch soll des Kindes Märchenbuch sein. Die Märchen haben ferner den nicht hoch genug anzuschlagenden Vorzug, daß ihre Sprache so leicht in des Kindes Herz und Mund eingeht. Die Erfahrung zeigt, daß sie dieselben mit großer Freude lesen, daß sie mit gespannter Aufmerksamkeit jedem Worte folgen. Des Kindes Vorstellungen werden dabei sehr lebhaft und die Sprache schmiegt sich innig an dieselben an. Mit einer wunderbaren Feinfühligkeit bemerkt es daher auch sofort die geringste Abweichung vom Wortlaute des Originals. Führen wir daher getrost unsere Jugend an der Hand des Lehrers in einige der schönen Zaubergärten ein, die unser Volk sich anlegte, um nach Mühen und Sorgen des Lebens darin auszuruhen, um sich zurückzuträumen in den Zustand der Unschuld und des vertrauten Verkehres mit der Natur und den höheren und niederen Mächten! Was man auch sagen mag, die Märchen beleben Herz, Phantasie und Verstand, bilden Sprachgefühl und Sprachfertigkeit, führen am passendsten in das Reich unserer Dichtung ein und spiegeln treu den Charakter des deutschen Volkes ab. Sie gehören darum zu den nationalen Bildungsmitteln.

Innig verwandt mit den Märchen, jedoch historischer, an bestimmte Örtlichkeiten und Personen anknüpfend, ist die deutsche Sage. Sie ist in manchen Lesebüchern fast gar nicht oder nur schwach vertreten, obgleich wir reich sind an schönen Sagen, besonders an Heldensagen, in denen sich die alte urdeutsche Kraft und deutsches Wesen mit seinem Hoffen und Glauben laut giebt. Warum soll die deutsche Jugend nichts erfahren von der Gedankenwelt der Altväter, von deren Göttern, weisen Frauen, Kultusformen und Heiligtümern? Das sind freilich heidnische Elemente, und so lange die Kirche noch die Schule beherrschte, wußte erstere, der die Überwindung des deutschen Heidentums so viele Schwierigkeiten bereitete, es zu verhindern, daß die deutsche Jugend etwas erfuhr von der poetischen und an menschlichschönen Vorstellungen reichen deutschen Mythologie, deren Reste noch heute, gleichsam zum Beweise, wie ureigen und wie innig verwachsen sie mit der Volksnatur ist, im Aberglauben, in Gebräuchen und Sitten, in Sagen und Kinder-

spielen, in Festen und Eigennamen spuken. Soll unsere Jugend nicht wissen, daß in unserem Dienstag, Donnerstag und Freitag noch altdeutsche Götter lebendig sind, daß die Vorstellung der Erde als Mutter urdeutsch ist, daß in den Johannisfeuern, in Weihnachts- und Erntegebräuchen noch Erinnerungen an altdeutsche Feste leben, daß das wütende Heer Wodans Heer, der wilde Jäger Wodan selbst, der deutsche Himmelsgott ist, den man sich vorstellte als mächtige Gestalt in weitem dunklen Mantel, unter breitem Hute, reitend auf weißem Rosse? Man kann und darf diese Dinge in der deutschen Schule nicht totschweigen oder wegspotten wollen, wenn man in Mecklenburg, Oldenburg und anderen norddeutschen Landschaften noch heute eine Garbe für Wodans Schimmel stehen läßt, wenn in der Phantasie der Franken, Hessen und Thüringer noch heute die Frau Holle eine Rolle spielt, wenn aus dem Aberglauben ein nützliches Wissen werden soll.

In ganz Deutschland ist die Sitte noch allgemein verbreitet, etwas auf den Fruchtbäumen, und sei es auch nur einen Apfel, hängen zu lassen; doch weiß man nicht immer, warum man dies thut. Wäre es nicht schön, wenn das deutsche Kind wieder in der Schule erführe, daß dies nach altdeutscher Anschauung eine Spende, für den die Fruchtbarkeit fördernden Gott sein soll? „Aus solchen Bräuchen“, sagt Jakob Grimm, „leuchtet die Milde des Altertums. Der Mensch will sich nicht alles aneignen, was ihm auf seinem Acker zugewachsen ist. Dankbar läßt er einen Teil für die Götter zurück, welche auch ferner seine Saat beschützen sollen. Die Habsucht nahm zu, als das Opfer aufhörte.“ Man hat bisher viel zu hochmütig verachtet, was das deutsche Volk der Vorzeit aus seinem eignen Geiste schuf, sang und sagte. Wir aber gestehen offen, daß wir es für natürlicher und zweckgemäßer halten, das deutsche Kind in die Kinderzeit seiner Väter einzuführen, es mit den Einrichtungen, den Rechtsverhältnissen, dem sittlich-religiösen Leben 2c. derselben bekannt zu machen, als mit so vielen Einzelheiten aus der Geschichte Israels. Die gerechte Würdigung der Geschichte des alten Testaments und des Verdienstes der Juden für die Ausbildung der Gottesidee wird dadurch nicht ausgeschlossen. Aber hohe Zeit ist es, die Geschichte des alten Testamentes einigermaßen zu kürzen,

damit man mehr Zeit gewinne, unsere Jugend etwas aus dem alten Testamente des deutschen Volkes, aus der vorchristlichen Zeit desselben, lesen zu lassen oder ihr erzählen zu können. Dann wird das Christentum erscheinen als das, was es uns ist und sein soll, als die Verklärung und Veredelung des Deutschtums, als ein edles Reis, in das der Saft des Volkes übergegangen ist.

Von den Sagen, die in einer bestimmten Landschaft sich an Personen oder Örtlichkeiten anknüpfen, möge man nur eine geringe Zahl in das Lesebuch aufnehmen. Sie muß der Lehrer, namentlich in der Heimatkunde, sagen und wiederholt von den Schülern sagen lassen, damit sie nicht aus dem Munde des Volkes verschwinden. Leider ist das letztere schon bei vielen der Fall. Es ist betrübend, wenn man auf Reisen im Vaterlande im Verkehr mit dem Volke wahrnehmen muß, daß das junge Volk fast gar nichts und das alte nur wenig von jener Burg, jener Quelle, jenem Felsen, jenem Wahrzeichen u. s. w. zu sagen weiß. Zum Glück sind noch viele Sagen rechtzeitig von Forschern gesammelt und in Sagenbüchern aufbewahrt worden. Große Verdienste kann sich die Schule erwerben, wenn sie diese alten Überlieferungen, die man früher so treu hütete, wieder im Gedächtnisse des Volkes auffrischt und mit dafür Sorge trägt, daß die Sagenbücher der Landschaft zu Volksbüchern werden. Durch sie läßt sich in der Schule nicht nur die Kunst des volkstümlichen Erzählens pflegen, sie geben auch beredtes Zeugnis von dem tiefen Natursinne des deutschen Volkes, von seinen innersten Anschauungen über historische Personen und Zeiten, von seiner Pietät gegenüber dem Überlieferten. Sie erzeugen aber auch wieder jene Tugenden in der Jugend, erwecken den Sinn für die Vergangenheit und erhalten das Bewußtsein des Zusammenhanges mit derselben im niederen Volke wach.

Von noch größerer Bedeutung für die ganze Nation ist die deutsche Heldensage. Wir sind so glücklich, zwei große Volksepen zu besitzen, Nibelungen und Gudrun, um die uns die anderen modernen Nationen, die Franzosen, Engländer, Spanier und Italiener, beneiden müssen. Wäre unsere Entwickelung eine einheitliche geblieben, so wären sie sicherlich Ausgangspunkt und Gegenstand aller deutschen Kunst und Dichtung geworden und hätten sich im Volke

eine ähnliche Stellung und Bedeutung erworben, wie die Odyssee und Iliade bei den Griechen.

„Diesen uralten Sagenstoffen, in denen einst unser Volk seine historischen Erinnerungen der Vorzeit, seine sittlichen und religiösen Anschauungen, sein ganzes Sein und Denken niederlegte und zum poetischen Ausdruck brachte, wohnt so viel Frische und Ursprünglichkeit, so viel Tüchtigkeit und unverwüstliche Kraft inne, daß sie von den Entstellungen späterer Zeit gereinigt und in einer dem Geschmacke der Gegenwart entsprechenden Form erneuert, auf diese gewiß ebensoviel Reiz und Zauber ausüben würden, als sie es durch Jahrhunderte auf unsere Vorfahren gethan haben. Denn was in diesen Sagen lebt und pulsiert, ist Fleisch von unserem Fleische und Blut von unserem Blute: es ist der germanische Volksgeist, der darin weht und waltet.“ (Fr. Pfeiffer.)

Lange waren diese Volksdichtungen vergessen, und erst im 18. Jahrhundert haben fleißige Forscher sie aus dem Staube der Bibliotheken hervorgezogen und ihren Wert für die Nation dargethan. Noch aber weiß das eigentliche Volk von diesem Erbe seiner Väter sehr wenig, noch ist keine der trefflichen Übersetzungen zu einem Volksbuche geworden. Hieran trägt die Volksschule auch einen Teil der Schuld. Sie hat verhältnismäßig wenig gethan, um diese kostbaren Vermächtnisse dem Interesse des Volkes nahe zu bringen. Manche Lehrer unterschätzen ihren Wert und ziehen lieber das deutsche Kind mit griechischer, römischer und jüdischer Sage geistig groß, als ob Achilles uns näher stünde als der hörnene Siegfried, als ob Penelope lieblicher wäre als Gudrun. Zum Glücke hat sich auch die deutsche Kunst der altdeutschen Sage bemächtigt, seit Männer, wie Schnorr von Carolsfeld u. a., sich liebevoll in jene Sagenstoffe versenkten und sie künstlerisch darstellten, seit Dichter, wie Geibel und Hebbel, sie dramatisierten, seit ein deutscher, für altdeutsche Kunst und Dichtung begeisterter König große Opfer brachte und ihnen reiche Anerkennung zollte, seit Tondichter, wie Richard Wagner, so glücklich hineingriffen in unseres Volkes Vorzeit, seit das Volk sich vor den Theatern um Billette zu „Tannhäuser“, „Lohengrin“, „Tristan und Isolde“, „Götterdämmerung“, Walküre“, „Siegfried“ und den „Meistersingern“ drängt und reißt.“

Es versteht sich von selbst, daß in das Lesebuch nur einige Proben der deutschen Heldensage aufgenommen werden können. Diese sollen aber als Ausgangs- und Anknüpfungspunkte für weitere Erzählungen und Erläuterungen dienen. Manche Stunde im Schulleben würde dadurch gewinnvoller ausgebeutet werden; namentlich gilt dies von denjenigen Stunden im Winter, in denen schon der Dämmerungsschein des Abends in die Klassen tritt und zum Zuklappen der Bücher nötigt.*) An eine irgendwie erschöpfende Behandlung der deutschen Sage kann natürlich in der Volksschule nicht gedacht werden. Sie hat schon ihre Pflicht gethan, wenn sie die Jugend mit Hochachtung vor deutscher Vergangenheit erfüllt, das Interesse daran weckt und die Fähigkeit und die Lust verleiht, sich später damit lesend zu beschäftigen.

Endlich fehle um keinen Preis im Lesebuche die Kyffhäusersage, deren Wurzeln bis in das deutsche Heidentum hinabgehen. Sie giebt so schön den Beweis, daß tief im Gemüte des Volkes die Sehnsucht nach Einheit und vergangener Herrlichkeit lebte. Sie muß unbedingt, und zwar in der neuen Beleuchtung, die sie durch die neueste Geschichte erhalten hat, dem Kinde im Lesebuche mitgeteilt und erklärt werden.

---

*) Die deutsche Litteratur ist reich an Sagenbüchern. Wir erwähnen nur einige. Durch Schlichtheit und Anmut der Erzählung zeigt sich besonders aus: Albert Richter, Deutsche Heldensagen des Mittelalters. 5. Aufl. 2 Bde. Deutsche Sagen. 3. Aufl. Iwein und Parzival. Götter und Helden. Griechische und deutsche Sagen. Lustige Geschichten aus alter und neuer Zeit. Illustriert von der K. Kunstakademie zu Leipzig. Ferner seien erwähnt: Bäßler, Heldengeschichten des Mittelalters. — Osterwald, Erzählungen aus der alten deutschen Welt. — Simrock, Altdeutsches Lesebuch in neuhochdeutscher Sprache. — Ad. Lange, Deutsche Götter- und Heldensagen. Für Schule und Haus nach den besten Quellen dargestellt. — Gust. Schwab, Die deutschen Volksbücher. 13. Aufl. von G. Klee. — Klee, 20 deutsche Volksbücher. Die deutschen Heldensagen und 7 Bücher deutscher Volkssagen (in 2 Bdn. mit 4 Holzschnitten). — Grube, A. W., Charakterbilder aus der Geschichte und Sage. 3 Bde. 27. Aufl. — E. Falch, Deutsche Göttergeschichte. Der deutschen Jugend gewidmet. — H. Keck, Iduna. Deutsche Heldensagen dem deutschen Volke und seiner Jugend wiedererzählt. 2 Bde. (Diese letztere Bearbeitung ist zwar nicht für das Kindesalter, sondern für das gebildete Publikum und die reifere Jugend bestimmt, darf aber als ein vorzügliches Werk empfohlen

Weiter verlangten wir für ein deutsches Lesebuch auch deutsche Sprichwörter. Nicht mit Unrecht hat Venedey („Die Deutschen und Franzosen nach dem Geiste ihrer Sprache und Sprichwörter.") die Sprache das Herz des Volkes, die Sprichwörter aber die Adern genannt, die das Blut nach allen Teilen des Körpers leiten. Bogumil Goltz sagt: „Wen die deutschen Sprichwörter nicht durch und durch erbauen, der hat kein deutsches Gewissen und keinen deutschen Witz. Aus ihnen blicken uns die deutschen blauen Augen an mit ihrer ehrlichen Schelmerei, der deutsche Freimut mit seinen treuherzigen und schämigen Geberden, der deutsche Tiefsinn mit seinem herzigen Spaß, das deutsche Gemüt mit seiner von Vergangenheit und Zukunft bewegten, von Natur und Gott erfüllten Seele. Jedes dieser Worte ist ein deutscher Herzschlag, ein deutscher Handschlag, ein deutscher Mann." So ist es. Die „Weisheit auf der Gasse" giebt der Denk- und Sinnesweise des Volkes, wie sie teils durch die in den natürlichen Anlagen begründeten Richtung des Volksgeistes gegeben, teils durch die Erfahrung gewonnen ist, den konkretesten Ausdruck. Niemand weiß, wer die Sprichwörter schuf, und gerade darum, weil man keiner einzelnen Person zu Danke verpflichtet wird und von keiner dabei sich beherrscht fühlt, nimmt jeder ihre praktische Lebensweisheit ohne Widerspruch und Neid an. Einfach, kurz, gemeinverständlich, prägen sie sich dem Gedächtnisse unverlierbar ein und weisen jeden wiederum an, seine Gedanken in knapper, aber inhaltsschwerer Form zu äußern. Dem, der keinen Verstand hat, geben sie Verstand, allen aber durch tausendfache Erfahrungen erhärtete Lebensregeln.

Das innerlich Wertvolle der Sprichwörter liegt im durch und durch sittlichen Charakter derselben, und wenn es auch eine nicht

---

werden.) — Deutsche Sagen von den Brüdern Grimm. — Pröhle, Heinr., Deutsche Sagen. — H. Kletke, Das Buch von Rübezahl. — Karl Müllenhoff, Sagen, Märchen und Lieder aus den Herzogtümern Schleswig-Holstein und Lauenburg. — Ernst Meier, Deutsche Sagen, Sitten und Gebräuche aus Schwaben. — A. Schöppner, Sagenbuch der bayerischen Lande. — Ludwig Bechstein, Sagenschatz des Thüringer Landes u. a. Daß auch der reizvollen Tiersage ein Plätzchen im Lesebuche zu gönnen ist, brauchen wir nur anzudeuten.

geringe Anzahl giebt, die Verwerfliches, Zweideutiges und Mißdeutbares enthalten, so dürfen wir doch nicht vergessen, daß sie nicht nur Sittenregeln, sondern auch Sittengemälde, nicht allein Schilderungen der Pflicht, sondern auch solche des Weltlaufes sein wollen.

„Das Anziehende, Allgemeinverständliche und Ansprechende des deutschen Sprichwörtertums liegt nicht bloß in der äußeren Sprachform, sondern in seinem konkreten, bilderreichen Ausdrucke, bei dem es das Allgemeine immer im Besonderen anschaulich macht und durch die Gestalt einer bezeichnenden einzelnen Lebenserscheinung, wie es der gesunde Sinn des Volkes liebt, die tiefere Wahrheit hindurchscheinen läßt. Dadurch grenzt dasselbe an das Gebiet der Fabel und der didaktischen Poesie überhaupt. Es ist dabei nicht verlegen, die treffendsten Bilder aus dem ganzen Gebiet der sichtbaren Welt zu suchen, um seiner Sprache Spitze, Stachel und Hammer zu geben.“ (Siehe Dr. Eisenlohr, Deutsche Volksschule und deutsches Sprichwort.)

Das Lesebuch enthalte darum auch eine nicht zu knappe, mit Rücksicht auf die verschiedenen Seiten des Volkscharaters und die verschiedenen Verhältnisse des Volkslebens gewählte Sammlung von Sprichwörtern. Sie gehören hinein als Vertreter echt volkstümlichen Wesens und Sprechens und als vortreffliches Mittel zur Weckung kernhafter sittlicher Anschauungen, zur Pflege kräftigen Volkshumors und zur Anregung einer verständigen, denkenden Betrachtung der menschlichen Dinge. Leider werden sie im Munde des Volkes, namentlich der Städter, die ihre Rede lieber mit fremden Sprachfetzen aufputzen, immer seltener. Darum hat die Schule umsomehr die Aufgabe, sie wieder landläufig zu machen, damit sie wieder umhergehen im Lande, die Leute zu ermahnen und zu warnen, ihnen zu raten und die Köpfe zurecht zu setzen. Der Unterricht des Lehrers muß sie als Salz und Würze häufig benutzen, muß sie die Jugend nicht nur als nationales Erb- und Gemeingut schätzen lehren, sondern auch darauf dringen, daß eine möglichst große Zahl in ihren Gebrauch übergehe, muß sie durch Erzählungen und Hinweise auf die Geschichte und das Menschenleben illustrieren, muß sie

als Antworten wieder aus der Sprache der Schüler herausfordern.*) Einige der Auslegungen von Sprichwörtern durch Hebel, Karl Stöber, Klaus Harms, O. von Horn, K. Steiger ꝛc. müssen auch im Lesebuche stehen und dem Lehrer als Muster der Behandlung dienen. Einfache Erklärung des Wortes, Hindeutung auf die zu Grunde liegende allgemeine Wahrheit und hauptsächlich die Veranschaulichung der Anwendbarkeit an einzelnen Beispielen, das ist die rechte Art der Behandlung; jede breite Besprechung zertritt den Kern, verwässert den geistigen Saft und stumpft die Spitzen des Sprichwortes ab. Das Sprichwort bietet auch sehr geeigneten Stoff für die Satzlehre und Stilübung und vermittelt am besten den Übergang zur tiefsinnigeren Sentenz der Dichter, die ebenso wie die sprichwörtlichen Redensarten vom Lehrer im Unterrichte in passender Weise herbeigezogen werden müssen.

Eingehendere Betrachtung mögen aber diejenigen Sprichwörter erfahren, die im bevorzugteren Sinne eine nationale Bedeutung erlangt haben, wie z. B. „Gott verläßt keinen Deutschen", „Wer im Krieg will Unglück ha'n, der fang es mit den Deutschen an", „Der Fürsten gleiche Macht und Würde ist stets des Reiches Schmach und Bürde",**) Aussprüche, wie das Luthersche „Hier stehe ich ꝛc.", das Huttensche „Ich hab's gewagt", das Steinsche „Selbst ist der Mann", Ottos des Großen Wort: „Die Deutschen kriegen mit Eisen, nicht mit Gold", Kaiser Friedrichs: „Lerne leiden, ohne zu klagen!" Moltkes: „Alle Zeit treu bereit für des Reiches Herrlichkeit!" oder: „Aufrichtig und vorsichtig!" Bismarcks: „Wir Deutsche fürchten Gott, sonst niemand auf der Welt"; Sentenzen, wie „Es kann der Frömmste nicht im Frieden bleiben, wenn es dem bösen Nachbar nicht gefällt", „Wir wollen sein ein einig Volk von Brüdern, in keiner Not uns trennen und Gefahr" oder „Ans

*) Vergl. Albert Wittstock, Die Erziehung im Sprichwort oder die deutsche Volks-Pädagogik. Leipzig, E. G. Naumann. 1889.

**) Vergl. Körte, Die Sprichwörter und sprichwörtlichen Redensarten der Deutschen. 2. Aufl. — Simrock, K., Die deutschen Sprichwörter. — Wunderlich, G., Deutsche Sprichwörter, volkstümlich erklärt und gruppiert. 2 Bdch. 5. Aufl. Langensalza. 1891. — Hildebrand, Etwas vom Sprichwort in der Schule. (In den gesammelten Aufsätzen und Vorträgen.) — Wander, Sprichwörterlexikon.

Vaterland" rc.,*) gewisse geflügelte Worte, Redensarten, wie „auf gut deutsch reden", Ausdrücke wie „ein deutscher Händedruck", „ein deutscher Handschlag" rc.**)

Um den Schülern einen Begriff von dem dichten Geäder von Sprichwörtern in unserer Sprache zu geben, versäume der Lehrer nicht, gelegentlich zu erwähnen, daß deutscher Fleiß sie zu vielen Tausenden zusammengetragen und lexikalisch geordnet hat. (S. die Anmerkungen.)

Zwar hat die deutsche Schule unter den nationalen Bildungsmitteln den Sprichwörtern bis jetzt noch am meisten Berücksichtigung zu teil werden lassen, aber trotzdem muß sie nach dieser Richtung hin noch mehr thun, weil sie der deutschen Jugend damit ein unschätzbares Stück nationaler Bildung mit auf den Lebensweg giebt und ihr mehr nützt, als wenn sie einige Phrasen und Splitter anderer Sprachen, meist zum Vergessen bestimmt, mit Aufwendung von kostbarer Zeit und Kraft qualvoll vermittelt. Sie darf die echten Volksschätze nicht um ein Linsengericht fremder Weisheit schmählich verschachern.

Mit Philipp Wackernagel müssen wir bedauern, daß es wie hergebracht ist, „der Jugend nur Ernst zu bieten, als wäre der Scherz überhaupt etwas Unwürdiges und zieme sich nicht für die Jugend, wenigstens nicht in der Schule." Nach unserer Meinung soll auch der eigentliche Humor des Volkes im Lesebuche in etwas vertreten sein. Es versteht sich, daß hierin die Auswahl mit großem pädagogischen Takte erfolgen muß. Die tiefbewegte Zeit vor und während der Reformation, wo die unteren Stände mit den oberen im Kampfe lagen, die Handwerkerzünfte dem adeligen

*) Vergl. Dr. M. Mandl, Klassische Sentenzen. Eine Spruchsammlung von Goethe und Schiller. Leipzig, Otto Wigand. 1887. (Ist der reiferen Jugend sehr zu empfehlen.)

**) Albert Richter, Deutsche Redensarten. Sprachlich und kulturgeschichtlich erläutert. Leipzig, Rich. Richter. 1890. — Büchmann, Geflügelte Worte. Berlin. — Mylius, C. F., Aus Volkes Mund. Sprichwörtliche Redensarten. — Wilh. Borchardt, Die sprichwörtlichen Redensarten im deutschen Volksmund nach Sinn und Ursprung erläutert. Leipzig. Brockhaus. 1888. — C. Müller, Die Verwertung der Redensarten im Unterrichte. (In Lyons Zeitschrift, 5. Jahrg. Heft 2 ff.)

Rittertume entgegentraten, hat eine komische Volkslitteratur erzeugt, in der sich trefflich der deutsche Mutterwitz, die deutsche Schalkheit und Einfalt aussprechen. Die Späße, Schwänke, Einfälle und Narrheiten, die uns von Till Eulenspiegel und von den Schildbürgern erzählt werden, sie ergötzen teilweise heute noch jedes unbefangene Gemüt und können neben Stücken von Hans Sachs, aus Münchhausen und von Jean Paul wohl auch einen Platz im Lesebuche beanspruchen. Auch einige der scherzhaften Rätselfragen, die sich das Volk so gern aufgab, sollten durch das Lesebuch dem Vergessen entrissen werden. Es wirkt immer wie ein erfrischender Regen nach sommerlicher Schwüle, wenn Lehrer und Schüler einmal recht herzlich miteinander auflachen können, wenn der Geist der Heiterkeit einmal den Ernst gedankenblasser Schulweisheit recht lustig unterbricht. —

„Lebendig werd' in Volkes Brust des deutschen Dichters Geist!"

Mit diesen Worten von Emil Rittershaus gehen wir nun zu dem Verhältnisse des Lesebuches zur Kunstdichtung über. Wir haben die nationale Bildung als humane Bildung aufgefaßt, herbeigeführt aber durch nationale Kulturelemente und dargestellt in der kultur- und naturnotwendigen nationalen Ausprägung und Färbung. In wieweit die Kenntnis von Land und Leuten, von der Natur und Geschichte des Vaterlandes und die Volksdichtung die nationale Bildung herbeizuführen imstande sind, glauben wir nachgewiesen zu haben. Es ist nun unsere weitere Aufgabe, nachzuweisen, daß, obgleich die Sprache, als Trägerin der Kultur, schon an sich national bildend wirkt, der Umgang mit derjenigen Litteratur, die nicht nur durch klassische Formen, sondern auch durch eine Fülle edler und schöner Gedanken sich auszeichnet, in einem noch höheren Grade nationale Bildung erzeugt.

In unseren Klassikern finden wir das Humane und Nationale in schönster Harmonie vor. Zwar begegnen wir zunächst nur der Gedankenwelt einzelner aus der Nation, aber nichtsdestoweniger bilden die klassischen Sprachschätze die geistige Photographie, den flüssig gewordenen Strom der Bildungselemente des ganzen Volkes. Wie die Propheten des alten Bundes, so bilden unsere Dichter und Denker gleichsam den Mund ihrer Nation; sie sprechen dichterisch

aus, was im Geiste des Volkes halb unbewußt sich regt, geben dem Volke seine Gedanken, gereinigt und abgeklärt, wieder zurück, fassen neue und werfen sie wie zündende Brände in die Nation hinein, bereiten den Sauerteig der Kultur, tragen die Geistesfackeln voran. Es ist nichts anderes, als die Substanz des Volksgeistes, was sie denken und sinnen, aber nur idealer und klarer, schärfer und bestimmter gefaßt. Keinem im Volke soll versagt sein, die Sprache der Dichter zu verstehen, keinem soll die Nationallitteratur ein mit den Siegeln der Unbildung verschlossenes Buch sein; denn mit dem Grade des Genusses unseres klassischen Schrifttums bemißt sich der Anteil des einzelnen am Volkstume und am Kulturfortschritte.

Darum hat das Lesebuch außer der Volkspoesie, der Volks- und Landeskunde einen, wenn auch beschränkten Teil des klassischen Schrifttums in sich aufzunehmen. Durch dieses soll nicht nur die nationale und moralische Bildung der Jugend gefördert werden, indem dieselbe aus der Alltäglichkeit heraus- und in die ideale Welt des Volkes hineingehoben und dem mächtig veredelnden und heiligenden Einflusse derselben unterstellt wird, der Jugend soll auch eine Anschauung der reinsten und schönsten Formen der Sprache und ein Umgang mit denselben geboten werden. „Die mustergiltige Form darf schon deshalb nicht unterschätzt werden, weil sie im sittlich-guten Menschen jenes reine Wohlgefallen am Schönen weckt, durch welches der Mensch erzogen, d. h. hinaufgezogen wird zu dem Hochgefühle der Wahrheit.“ (Kehr.) „Es giebt keinen anderen Weg, den sinnlichen Menschen vernünftig und gut zu machen, als daß man ihn zuvor ästhetisch macht; nur aus dem ästhetischen Zustande entwickelt sich der moralische.“ (Schiller.)

Bezüglich der Form treffe man die Auswahl so, daß die wichtigsten Schreib- und Dichtungsarten erkannt werden können; doch dürfen die ausgewählten Stücke nicht solche Schwierigkeiten in der Form haben, welche das volle Verständnis des Inhaltes, auf welchen immer das Hauptgewicht zu legen ist, erschweren oder unmöglich machen. Denn obgleich eine bunte Mannigfaltigkeit in den Darstellungsformen wünschenswert erscheint, damit die Jugend die großartige Fähigkeit der deutschen Sprache, alle nur denkbaren Gewänder annehmen zu können, erkenne, so muß doch immer Inhalt und Form

derartig sein, daß nicht nur das Verständnis, sondern auch die Wiedergabe von seiten der Schüler möglich bleibt.

Durch die in das Lesebuch aufzunehmenden Lesestücke aus dem Bereiche der klassischen Litteratur sollen der deutschen Jugend auch die Elemente der Litteraturgeschichte geboten werden. Diese Forderung kann natürlich von jedem Lehrer nur im Hinblicke auf den Standpunkt seiner Schüler richtig aufgefaßt werden. In den meisten Volksschulen wird es geradezu unmöglich sein, ein volles Bild der Entwickelung der Litteratur zu geben. Das Gebiet der letzteren ist zu weit, der guten Dichter und Denker sind in Deutschland so viele, daß nur in einem beschränkten Sinne von einer Einführung in die Litteratur durchs Lesebuch geredet werden kann.

Immer wird durch das Lesebuch der Volksschule nach dieser Richtung hin nur vorbereitend, aufmunternd und anregend gewirkt werden können; immer wird man sich darauf beschränken müssen, der Jugend den Weg zu zeigen nach den Gärten der Nationallitteratur und Hunger und Durst zu erregen, damit sie später selbst hingehe, sich zu laben aus den Brunnen und zu brechen von den Bäumen.*) Hat die Volksschule Lust und Liebe an guter Dichtung geweckt, Wohlgefallen an schöner Sprache erregt, den Geschmack geläutert und veredelt und den Verstand zum Verständnisse fähig gemacht, so daß die aus der Schule Entlassenen sich nicht nur nach guter Lektüre sehnen, sondern sich auch mit Ekel von aller Schundlitteratur abwenden — dann hat die Volksschule ihre Schuldigkeit in litteraturgeschichtlicher Beziehung gethan. Wie viel edle Geistes- und Herzensbildung würde aber im Volke emporblühen, wenn wir unsere Schüler dahin brächten, daß sie den herrlichen Rat Goethes in ihrem späteren Leben befolgten, „alle Tage wenigstens ein kleines Lied zu hören, ein gutes Bild zu sehen und ein schönes Gedicht zu lesen“, um sich vor dem Abstumpfen gegen Eindrücke des Schönen und Edlen zu bewahren! Möchten wir doch die Zeit herbeiführen helfen, in der ein jeder Deutsche das lebhafte Bedürfnis empfindet, sich von Zeit zu Zeit an den Geisteserzeugnissen der Besten der Nation zu erfrischen und zu stärken im Kampfe gegen die Widerwärtigkeiten

*) Vergl. Hugo Weber, Deutsche Sprache und Dichtung 2c.

des Lebens! Möchten wir es dahin bringen, daß die spottbilligen Ausgaben unserer Klassiker nicht nur in jedem Hause gefunden, sondern auch gelesen und verstanden werden!*) Leider sind bis jetzt in der Mehrzahl der Häuser, außer Bibel, Gesangbuch und Kalender, nur selten ihrem Inhalte nach wertvolle Bücher zu finden. Schaut man in die Spinden des niederen Volkes hinein, so begegnet man nur zu oft jener, der gemeinen Sinnlichkeit schmeichelnden, in den Schmutz und die Verstecke des Lasters einführenden Litteratur, die gewissenlose Buchhändler durch Herumträger den Leuten aufschwatzen lassen.**) Hier liegt eine nicht geringe Gefahr vor. Lassen wir uns durch das Schicksal Frankreichs warnen, an dessen Unglücke eine z. T. in den Sumpf des Lebens geratene Litteratur einen großen Teil der Schuld trägt! Unberechenbar groß ist der Gewinn, den ein Volk, das auch in seinen untersten Schichten fleißige und verständnißvolle Leser in großer Anzahl hat, aus seinem Schrifttume zu ziehen vermag, aber ebenso groß kann auch der Schaden sein, wenn es in seinem Geschmacke vom Schönen, Edlen und Reinen abirrt. Dann kommt nicht nur auf die Schriftsteller die Schuld, sondern auch auf das Volk und deren Berater.

Zu beklagen ist ferner, daß ein Teil der Gebildeten vor lauter Rennen und Jagen nach den Schätzen dieser Erde und nach den Freuden dieser Welt sich nicht mehr die Muße gönnt, nach den Geistesschätzen der Nation zu fragen, um diese zu erwerben und zu genießen. Es giebt reiche Leute, die nur, um der Mode zu huldigen, eine kostbare Bibliothek sich anlegen. Solche Bibliotheken sind nicht besser als diejenige, die in einem französischen Schlosse von deutschen Soldaten aufgefunden wurde, bei näherer Besichtigung sich aber als Täuschung erwies, denn sie bestand nur aus leeren Pappdeckeln mit vergoldeten Titeln. In dem sonst so ehrenwerten deutschen Mittelstande findet man zwar häufig einen Spiegelschrank, mit den köstlichsten Schätzen deutscher Litteratur gefüllt, aber schon die luxuriöse Art der Einbände verrät meist allzusehr, daß die Bücher der Schonung empfohlen sind

*) Es sei hier warm Velhagen u. Klasings Sammlung deutscher Schulausgaben von Dir. Dr. J. Wychgram gedacht.

**) Unsers Erachtens werden die Bestrebungen des Vereins für Verbreitung guter Schriften noch viel zu wenig beachtet und unterstützt.

und weniger den Zweck haben, gelesen zu werden, als vielmehr den, ein Zimmerschmuck zu sein. —

Niemals darf in der Volksschule die Lektüre durch zu ausgedehnten Unterricht in der Litteraturgeschichte verdrängt werden. Wir müssen es mißbilligen, wenn man auf die Pläne aus Koketterie mit dem Publikum Litteraturkunde oder Litteraturgeschichte setzt, da doch nur vom Lesen verschiedener Bruchstücke und kleiner Sprachganzen die Rede sein kann. In der Volksschule ist ein eigentlicher Unterricht in der Litteratur nicht nur verfrüht, sondern aus Mangel an Geld, Zeit und Reife der Schüler sogar unmöglich. Darum muß sich die Volksschule nur auf die Lektüre klassischer Lesestücke beschränken und an diese ihre litteraturgeschichtlichen Bemerkungen sparsam anknüpfen. Geschichte der Litteratur ist ohne Lektüre ein erbärmliches Ding, ja, sie schwebt vollständig in der Luft, wenn nicht die Lektüre Unterlagen zum Urteile bietet. Daraus entspringt auch eine moderne, weit verbreitete Krankheit: die des gedankenleeren Schwätzens, des Nachbetens von Urteilen, des Urteilens ohne Kenntnis des Zubeurteilenden, ohne eigenes, unmittelbares Verständnis der Werke und des Geistes eines Dichters. Es ist Pflicht der deutschen Lehrer, dahin zu wirken, daß diese Krankheit nicht weiter um sich greift, sonst kommen wir auf die schiefe Bahn, auf welche die hohle Phrase unseren Staatsnachbar gebracht hat. Es soll aus der Litteraturgeschichte darum nur das Notwendigste erwähnt werden, so zwar, daß im Schüler eine Wißbegierde, ja eine edle Neugierde erregt wird, welche im späteren Leben in selbstgewollter Beschäftigung mit den besten Werken der Nationallitteratur Befriedigung sucht. Es scheint uns rätlich, dem Schüler eine Reihe von Werken namhaft zu machen und sie ihn aufschreiben zu lassen mit der Bemerkung, daß kein Deutscher, der diese nicht gelesen habe, Anspruch auf Bildung machen könne. Der Lehrer hat mit Begeisterung von dem Werte und dem erhebenden Genusse solcher Dichtwerke zu sprechen, ja, die Schüler müssen aus der Wärme seiner Sprache und aus seinem Antlitze erkennen, daß er selbst davon ergriffen worden ist. Er kann auch den Hauptinhalt dem Schüler andeuten, aber diese Andeutungen müssen eben Andeutungen bleiben, knappe Skizzen, damit der Schüler nicht auf den Gedanken komme, er wisse nun genug davon und könne sich das Lesen ersparen.

Sehr förderlich für nationale Bildung des Volkes ist es geworden, daß man sich entschloß, mit den meisten Schulen eine Bibliothek zu verbinden, in der nicht nur die Jugendlitteratur, sondern auch zum Teil die Werke unserer besten Geister in Auswahl sich vorfinden.*) Gerade die besten Sachen sind jetzt für wahre Spottpreise zu kaufen. Diese Bibliothek ist aber nur unter Leitung des Lehrers und nur nach seinem Ermessen zu benutzen. In den Sprachstunden müssen die Schüler nicht nur angewiesen werden, wie man mit Nutzen ein Buch liest, man muß sich auch zur Pflicht machen, die Leser zu kontrollieren und zur Wiedergabe des Gelesenen aufzufordern. Das Wichtigste einer solchen Einrichtung aber ist, daß die Schüler zu größerer Selbstthätigkeit genötigt werden. Es dünkt uns, als würde jetzt viel zu viel in die Schüler hineingelehrt, als würden sie passiv und stumpf gemacht, und doch erwächst die Bildung nur aus der eigenen, selbstgewollten, anstrengungsreichen Geistesarbeit als eine nie verwelkende Blüte. Geben wir daher mehr als bisher der Jugend Gelegenheit, durch instruktive, bilderreiche, in vielfachen Exemplaren vorhandene Bücher einer Schülerbibliothek selbstthätig Wissensstoff zu ergreifen und zu begreifen, zu wiederholen und zu erweitern, zu vertiefen und zu durchdringen. Insbesondere aber sollte man diese Bibliothek noch mehr den entlassenen Schülern zur Verfügung stellen, ja, die Fortbildungsschüler auf regelmäßigen Gebrauch derselben verpflichten. Nur unter dieser Voraussetzung haben die Lehrer die Hoffnung, aus ihren Schülern nicht nur ein lesendes, sondern auch ein mit Geschmack und Bildungsgewinn lesendes Publikum heranziehen zu können. Von hohem Werte würde auch der innige Verkehr zwischen Lehrern und Schülern, der wohlthätig beratende und leitende Einfluß der ersteren auf letztere sein, der jetzt viel zu früh

---

*) Vergl. Wegweiser durch die deutsche Jugendlitteratur. Für Lehrer, Jugendfreunde und Vorsteher von Jugendbibliotheken. Im Auftrage des Päd. Vereins zu Dresden herausgegeben von der Kommission zur Beurteilung der Jugendschriften. 2. Aufl. Leipzig. Jul. Klinkhardt. — Mit Recht ist vom Preuß. Ministerium Jul. Lohmayers „Deutsche Jugend“ als Muster der Jugendlitteratur bezeichnet worden. Ebenfalls empfehlenswert sind ferner Spemanns illustrierte Knabenzeitung „Der gute Kamerad“ und Albert Richters „Kindergartenlaube“.

abgebrochen wird. Der Hauptgewinn aber liegt darin, daß die in der Schule erhaltene Bildung, Vertiefung und Erweiterung findet, während sie im anderen Falle in der Regel zum großen Teile nach dem Austritte aus derselben wieder verloren geht.

Das Lesebuch der Volksschule, wir wiederholen dies, kann und soll nur Bruchstücke und kleinere Gedankenganze der hervorragendsten Schriftsteller der Nation enthalten. Einige kleine Biographien derselben, die ihren Entwickelungsgang und ihre Bedeutung für die Nation verständlich zeichnen, mögen sich einschieben. Nur an gehobenen vielklassigen Volksschulen wird man innerhalb der Schulstunden zur Lektüre eines größeren Ganzen mit Erfolg schreiten können, so wünschenswert es auch erscheint, z. B. Goethes „Hermann und Dorothea", oder Schillers „Tell", oder Lessings „Nathan", diese deutschen Evangelien des Familiensinnes, der Freiheit und der Humanität, mit verteilten Rollen und den nötigen Erklärungen in möglichst vielen Schulen lesen zu lassen.

So zweifellos es ist, daß durch das Lesebuch die Elemente des litteraturgeschichtlichen Wissens zu vermitteln sind, ebenso thöricht ist es, dieser Aufgabe dadurch genügen zu wollen, daß man möglichst von allen, die in der Litteraturgeschichte einen fettgedruckten Namen haben und gemeinhin als Klassiker gelten, etwas ins Lesebuch zu bringen sucht. Die Verfasser oder richtiger Herausgeber von Lesebüchern, welche Proben von jedem namhaften Schriftsteller darbieten, scheinen nicht daran zu denken, daß der Pädagog nicht so schlechthin wie der Litterarhistoriker von den Gesichtspunkten des Klassischen aus urteilen und auswählen darf. Klassisch soll allerdings jedes Lesestück nach Form und Inhalt sein, das ist eine Hauptforderung; aber es muß auch faßbar, anziehend, lehrreich und bildend für Herz und Verstand der Jugend sein. Ohne Frage gehört z. B. Wieland zu den Klassikern. Sollen wir nun allein aus diesem Grunde etwas aus seinen Werken ins Lesebuch einfügen, obgleich er uns nichts hinterlassen hat, das für die Jugend sich eignet? Mancher namhafte Dichter lebt nur noch in der Litteraturgeschichte weiter fort, im Herzen des Volkes ist er längst tot. Die Werke vieler sind nur noch Zeugnisse einer vergangenen Denk- und Empfindungsweise, mit der unsere heutige Welt nichts

mehr gemein hat. Der elegisch-sentimentale Ton, die Schäferidylle und die Mondscheinpoesie passen z. B. nicht mehr in unsere Zeit des kräftigen Handels herein; der Steinkohlengeruch hat unseren Sinn für den Duft der „blauen Blume“ der Romantik abgestumpft. In das Lesebuch gehört darum nur das, was seinen Anspruch auf Bedeutung durch alle Geschmacksrichtungen der Zeit hindurch forterhalten hat, das Klassische, das volkstümlich geworden ist und bleiben wird, das in Fleisch und Blut des Volkes übergegangen ist oder übergehen sollte. Luther, Gellert, Herder, Klopstock, Lessing, Schiller, Goethe, Chamisso, Eichendorff, Heine, Platen, Arndt, Schenkendorf, Körner, Uhland, Kerner, Schwab, Hebel, Bürger, Claudius, Rückert, Fritz Reuter, Hoffmann v. Fallersleben, Ferd. Freiligrath, Friedr. Hofmann, K. Gutzkow, Geibel, Scheffel, B. Auerbach 2c. 2c. und die schon früher erwähnten Schriftsteller bieten uns für das Lesebuch das Geeignetste und Beste, aber auch diese sind nicht in gleichem Maße oder etwa nach dem Grade ihrer Berühmtheit zu berücksichtigen. So wünschen wir z. B. von Schiller mehr als von Goethe, von Uhland mehr als von Bürger. Es ist besser, die Jugend lernt an einigen viel, als an vielen einiges, lernt einige recht lieben, anstatt daß sie an allen nur flüchtig vorübergeht. Die Schule soll und kann ja nach keiner Seite hin eine vollendete Bildung mit auf den Lebensweg geben. Der thörichte Gedanke, daß nur die Zeit vom 6. bis 14. Lebensjahre die Zeit des Lernens sei, muß aus dem Volke herausgeschafft werden. Wenn aber die Schule der Neuzeit sich immer mehr dahin drängen läßt, ein Allerlei von Bildungsansprüchen befriedigen zu wollen und zu sollen, so wird sie, wenn nicht wenigstens die Fortbildungsschule tüchtig mit arbeiten hilft, von der Masse des Stoffes erdrückt werden und in der Leistung wahrer Bildung sinken müssen.

Wir sind der Meinung, bei Abfassung eines Lesebuches Proben von Gleim, Nikolai, Jacobi, Zedlitz, Seidl, Hölderlin, Geßner, Stolberg, Tiedge, Hölty, Mathisson, Tieck, den beiden Schlegel, Novalis u. s. w. ganz fehlen zu lassen oder nur im allerbeschränktesten Maße aufzunehmen, während Brauchbares aus den Werken neuerer Dichter und Prosaiker nicht fehlen darf. Es gehört

auch mit zur Aufgabe nationaler Erziehung, jenem deutschen Sinne entgegenzuwirken, der sich von dem Gegenwärtigen, dem Lebenden zu sehr abkehrt und erst dem Toten Achtung und Schätzung zu teil werden läßt. Sind nicht viele neuere Schriftsteller in einem viel hervorragenderen Sinne nationale als z. B. die, welche zur Zeit des deutschen Kosmopolitismus schrieben? Zwar besteht die Tagesarbeit mancher der jetzt lebenden Schriftsteller nur darin, das Holz zu spalten, das unsere großen Meister gefällt haben, epigonische Kleinarbeit zu verrichten; aber die neuere Zeit hat doch auch viele erzeugt, die in dem sich immer dichter schließenden deutschen Dichterwalde zu stattlichen Bäumen emporgewachsen sind. Wir erinnern nur an Löwenstein, Gust. Freytag, H. Laube, F. Dahn, R. Baumbach, Theodor Storm, Gottfried Keller, Meyer, Th. Fontane, Martin Greif (Frey), H. Masius, Riehl, Tschudi, Marshall, Ebers, Rittershaus, A. Träger, R. v. Gottschall, Bodenstedt u. v. a.*) Sind diese Männer, von denen die allermeisten heute noch mitten im Volke stehen, es etwa nicht wert, daß schon die Jugend auf sie hingewiesen wird? Wollen wir denn durchaus in dem alten nationalen Erbfehler verharren, unsere edelsten Geister erst dann zur Würdigung und Anerkennung kommen zu lassen, ihren Wert und ihre Bedeutung für die Nation erst dann zu erkennen, wenn sie von uns geschieden sind? Soll uns ihre Größe erst an ihren Gräbern, im Gefühle ihres Verlustes klar werden? Hat man nicht der Besten einen, der erst jüngst recht gewürdigt worden ist, den 81jährigen Franz Grillparzer in Wien s. Z. aus dem vierten Stocke eines in einer engen Gasse gelegenen Hauses zur letzten Ruhestätte herabholen müssen? Wir haben noch von anderen Nationen zu lernen, wie hoch man die Besten seines Volkes bei ihren Lebzeiten zu achten hat. Noch fehlt in Deutschland viel an der Erfüllung des Dichterwortes: „Es soll der König mit dem Sänger gehen, sie beide wohnen auf der Menschheit Höhen!“ —

---

* Vergl. Otto Lyons Auswahl deutscher Gedichte (Wychgrams Sammlung) und Leimbach, K., Die deutschen Dichter der Neuzeit und Gegenwart. Biographien, Charakteristiken und Auswahl ihrer Dichtungen. Kassel. Theodor Kay.

Unser Schrifttum hat sich im Laufe der Zeit so gemehrt, daß es kein Mensch mehr zu übersehen vermag. Darum sollte es auch kein einzelner Pädagog wagen, allein ein Lesebuch zusammenzustellen. Immer wird er nur nach der Litteratur greifen, die ihm bekannt und zugänglich ist. Aus diesem Grunde fand man eben in manchen Lesebüchern die neueren Schriftsteller so wenig berücksichtigt, zumal deren Werke sich nicht so ungesucht jedem darbieten, als wie die in so vielfachen Anthologien und Miniaturausgaben vorliegenden sogenannten Klassiker. Zur Herausgabe eines musterhaften Lesebuches müssen sich, wie es vielfach geschehen ist, immer mehrere Männer zusammenthun, tüchtige Kenner der deutschen Litteratur in ihren verschiedenen Verzweigungen. Diese haben, da für die Jugend das Beste nur gut genug ist, von allen Seiten wertvollen und dem Zwecke des Lesebuches vollständig entsprechenden Stoff zusammenzutragen, auch die Journallitteratur, z. B. nach trefflichen Schilderungen von Land und Leuten, zu durchforschen und einzelne Stücke, je nach Bedürfnis, wie z. B. Darstellungen aus deutscher Mythologie, Sage und Geschichte, von namhaften Männern für die Jugend schön und klar, einfach und bündig abfassen zu lassen.

Aus dem auf diese Weise zusammengebrachten Materiale muß man dann, nach Rücksicht auf die verschiedenen Bedürfnisse der Schulen, die Lesebücher zusammenstellen. Nur im Umfange und in der Berücksichtigung der an sich verschiedenen Elemente der Landschaft und des engeren Vaterlandes würden sie sich dann noch unterscheiden; aber in den Grundsätzen, im Werte des Inhaltes und der Form müssen auch sie, gleich dem gesamten Vaterlande, endlich zur Einheit gelangen. —

Daß der Jugend kein vollständiges Bild unserer Litteraturentwickelung und Litteraturschätze gegeben werden kann und soll, haben wir dargethan; aber ebensowenig vermögen wir der Jugend ein volles Verständnis der historischen Entwickelung der Sprache zu eröffnen. Gleichwohl darf der Lehrer keine Gelegenheit versäumen, bei welcher er ihr einen, wenn auch nur schwachen Begriff, eine Ahnung wenigstens, davon beibringen kann, daß ihre Muttersprache altehrwürdig und ursprünglich wie das deutsche Volk selbst ist, daß sie sich allmählich entwickelte, daß sie von großer Bedeutung für die

Nation ist ꝛc. Um das ehrwürdige Alter, die allmähliche Entwickelung und die ursprüngliche Formen- und Lautfülle einfach zu veranschaulichen, dürfte es genügen, wenn man ein Sprachstück, vielleicht das Vaterunser, gotisch, althochdeutsch, mittelhochdeutsch und neuhochdeutsch, zur besseren Vergleichung unmittelbar neben- oder untereinandergesetzt, in den Lesestoff einfügte. Die Verdienste Luthers und der Gebrüder Grimm dürfen dabei nicht ganz mit Stillschweigen übergangen werden.

Endlich würde es sehr schätzenswert sein, die Lesebücher mit guten und treuen Illustrationen (Landschaftsbildern, Dichter- und Fürstenköpfen u. dergl.) auszustatten. Sicherlich wird dadurch der Unterricht an Lebendigkeit, Klarheit und Wahrheit gewinnen. Man weiß jetzt Illustrationen sehr gut und billig herzustellen, der Preis der Bücher wird dadurch nicht viel höher.*)

Über die Frage, wie der von uns gewünschte Stoff im Lesebuche anzuordnen und auf die verschiedenen Stufen zu verteilen sei, können wir uns nur kurz und allgemein aussprechen. Die erste beantwortet Wackernagel (in seinem 4. Teile des deutschen Lesebuches. Für Lehrer) so: „Mir schwebte im allgemeinen das Bild eines schönen Gartens vor. Wie in einem solchen Bäume, Sträucher und Blumen aller Art wechseln, die Wege bald an einem Bache hin, bald an Wiesen vorbei, bald durch Blumenbeete führen, auch wohl über eine Brücke, und dann das Dunkel eines Kieferngänges uns aufnimmt, oder wir in Schlangenwegen den Hügel hinaufsteigen, von dem wir unterwegs bald in den Garten, bald auf den Fluß sehen, während die Vögel singen oder, wenn es Abend ist und wir uns gelagert, Waldhörner aus dem Thale heraufklingen und zuletzt beim Heimgang noch die Brunnen uns nachrauschen, so sollte die Litteratur uns umwachsen und umspielen, so sollte schon die kleine Litteratur eines Lesebuches die jungen Herzen wie ein heimatlicher Garten anziehen, der sie von Schönheit zu Schönheit führt." Dieser Auffassung stimmen wir zu, doch wollen wir nicht verhehlen, daß wir mehr an einen botanischen Garten, als an einen reinen Lustgarten denken. Wie man in jenem möglichst bemüht ist, Verwandtes zu

*) Man vergleiche die wahrhaft guten Illustrationen in den Jütting-Weberschen Lesewerken, welche in schlagendster Weise alle Bedenken zurückweisen.

Verwandtem zu ordnen, ohne daß der Schönheit Eintrag gethan wird, so soll es auch mit der Anlage des Lesebuches sein. Ein Waldlied findet hinter einer Schilderung des Waldes, ein Stück von Hans Sachs hinter einer Darstellung des Bürgerlebens im Mittelalter, die Probe einer Mundart hinter der Schilderung der betreffenden Landschaft, die „Schwäbische Kunde" hinter der Erzählung der Kreuzzüge oder einer Geschichte von Kaiser Rotbart u. s. w. den besten Platz. Das Sprichwort, das Volkslied und das Märchen gehören zu den Blumen der Wiese, des Waldes und des Feldes; sie sieht man überall gern. Daß hier und da Büsten angebracht, Denkmäler errichtet und Ehrentempel erbaut sein sollen, versteht sich von selbst.

Schwerer ist die zweite Frage zu beantworten. Wir haben es gleich von vornherein nicht für möglich und notwendig gehalten, unsere Ansichten im Hinblick auf bestimmte Schuleinrichtungen darzulegen, weil die Gliederung der deutschen Volksschule außerordentlich verschiedenartig ist. Fassen wir aber z. B. eine vierklassige Schule ins Auge, so würde sich der Stoff ungefähr in nachstehender Weise auf die verschiedenen Stufen verteilen.

Für das 1. und 2. Schuljahr reicht eine Fibel, gut und reichlich mit Lesestücken versehen, die zugleich den Anschauungsunterricht im engeren Sinne fördern helfen, vollkommen aus. An diese schließt sich am besten ein dreiteiliges Lesebuch an, welches den von uns geforderten Stoff in einer dem Wachsen des kindlichen Geistes entsprechenden Stufenfolge enthält. Demnach bilden den passendsten Lesestoff für das 3. und 4. Schuljahr: Fabeln, Märchen, einige sittlich-religiöse Erzählungen, Naturlieder, Beschreibungen und Darstellungen aus der Natur, der Geschichte und dem Menschenleben der engeren Heimat, Sprichwörter, Gespräche; für das 5. und 6. Schuljahr: Fabeln, Märchen, Parabeln, Volkslieder, prosaische nnd poetische Erzählungen, Bilder aus der Natur und Geschichte des großen Vaterlandes, Schilderungen von Land und Leuten, Darstellungen aus dem gegenwärtigen deutschen Kulturleben, Sprichwörter, Rätsel, Briefe, Gespräche; für das 7. und 8. Schuljahr: Litteraturbilder (Bruchstücke aus einigen Dramen und Heldengedichten, Balladen, Vaterlandslieder, schwierigere Schilderungen in Prosa und Versen, Abhandlungen, Betrachtungen, Reden, klassische Briefe, Gedichte, um noch

besondere dichterische Formen aufzuzeigen — Sonett, Romanze, Ode, Elegie, Idylle —), Biographien deutscher Dichter und Denker, Erfinder und Entdecker, Staatsmänner und Helden und sonstiger für das Vaterland verdienter Männer und Frauen, deutsche Mythologie, deutsche Sage und Sitte, Bilder aus der deutschen Kulturgeschichte, charakteristische Schilderungen aus dem Kulturleben anderer, uns nahestehender Nationen, einige mit Sprachproben verschiedener Zeiten durchwebte Abschnitte als Grundlage zu Besprechungen über die Entwickelung und Verbreitung unserer Muttersprache und deren Litteratur.*)

Wird aber ein solches Lesebuch nicht sehr dickleibig sein? Gewiß nicht, wenn die Auswahl eine sorgfältige und verständnisvolle ist! Bibelgesellschaften haben es möglich gemacht, daß auch das ärmste Kind eine Bibel besitzen kann. Ebenso müßten Nationalvereine, wenn ihnen wirklich die Pflege nationaler Gesinnungen ernstlich am Herzen liegt, dafür Sorge tragen, daß jedes arme Kind ein gutes, deutsches Lesebuch in den Händen habe. Und dieses der deutschen Jugend lieb und wert zu machen, wie eine Nationalbibel, in der ihres Volkes altes und neues Testament niedergelegt ist, das, deutsche Lehrer, soll unsere Aufgabe sein!**)

*) Vergl. die Jütting-Weberschen Lesewerke!

**) Als der verstorbene Hugo Weber seine Gedanken und Ideen über Abfassung eines Lesebuches niederschrieb, dachte er noch nicht daran, selbst Lesewerke herauszugeben. Die Anregung kam einige Zeit später von dem nun gleichfalls verschiedenen allbekannten Dr. Jütting. Daß die Jütting-Weberschen Lesebücher zu den besten und brauchbarsten, die je bekannt geworden sind, gehören, beweist ihre weite Verbreitung. Wer diese Lesewerke näher kennt, weiß, daß sie nach viel weiter gehenden und tieferen Gesichtspunkten abgefaßt sind, als in dieser Abhandlung ausgesprochen werden konnte.

Zur Einführung in das Verständnis der Muttersprache.

„Was man nicht versteht, besitzt man nicht."
Goethe.

Schon die Fassung der Überschrift dieses Kapitels soll dem Leser andeuten, daß er eine allseitige und erschöpfend gründliche Erörterung über die Behandlung des von uns im vorhergehenden Abschnitte geforderten Lesebuches hier nicht zu erwarten hat. Eine solche halten wir darum nicht für nötig, weil die deutsche pädagogische Litteratur an schätzenswerten Schriften über diesen Gegenstand nicht arm ist.*) Ein eingehenderes Verweilen fordert unsere Aufgabe nur da, wo wir auf Gesichtspunkte stoßen, die nach unserer Meinung noch mehr zur Geltung kommen müssen, wo wir zu Mitteln geführt werden, die zur Förderung nationaler Bildung mit innerer Notwendigkeit beitragen.

---

*) Lüben und Nacke, Sprachmusterstücke für den Selbst- und Schulunterricht, erläutert und zu Litteraturbildern zusammengestellt. — Gude, C., Erläuterungen deutscher Dichtungen nebst Themen zu schriftlichen Aufsätzen. — Kehr, Theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung der Lesestücke. — Kriebitzsch, Das Sprachstück und dessen Behandlung. (Kehrs Geschichte der Methodik 2c. III. Band.) — Werner, K., Praktische Anleitung zur unterrichtlichen Behandlung poetischer und prosaischer Lesestücke. Meist in vollständig ausgeführten Lektionen. — Eberhardt, K., Die Poesie in der Volksschule. — Dietlein, W., Die Dichtungen der deutschen Volksschullesebücher. Materialien zur schulgemäßen Behandlung von Lesestücken. Wittenberg. Herrosé. 2 Bände. — Dietlein, R., Dietlein, W., Gosche und Polack, Aus deutschen Lesebüchern. Dichtungen in Poesie und Prosa erläutert für Schule und Haus. Gera und Leipzig. Theod. Hofmann. 3 Bände. — (A. Schäfer deckt in D. Sanders Zeitschrift für deutsche Sprache — Jahrg. II., Heft V—IX — unter dem Titel: Bemerkungen zu dem Sammelwerk „Aus deutschen Lesebüchern" 2c. mancherlei Mängel auf.) — Hessel, K., Mustergedichte zum Gebrauche in den Schulen, Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten. 3 Teile, 2. Aufl. Bonn 1888. — O. Lyon, Deutsche Prosastücke und Gedichte erläutert und behandelt. — Frick und Polack, Aus deutschen Lesebüchern und Erläuterungen deutscher Dichtungen. Vergl. auch Seite 95, Anm.

Die Erfahrung lehrt uns in der Schule täglich, daß die Jugend durch bloßes Lesen ein volles Verständnis der Lesestücke und eine nennenswerte sprachliche Bereicherung und Bildung nicht gewinnt. Bei vielen Kindern ziehen die Gedanken des Lesestücks wie im Traume an der Seele vorüber. Da in ihnen keine der zu erweckenden Vorstellungen bestimmte Gestalt annimmt, so können sie auch keine Wirkung auf die Erkenntnis, den Willen und die Empfindung ausüben. Ferner fällt es den meisten Kindern anfangs schwer, die vorhergehenden Gedanken mit den nachfolgenden in Verbindung zu bringen, Reihen von Gedanken aufzufassen. Sie legen Worten und Ausdrücken einen falschen Sinn unter, suchen das Verständnis nur zu erraten, nehmen überhaupt das Ganze nur oberflächlich auf.

Allerdings muß schon der Stoff des Lesebuchs derartig sein, daß er zu einem denkenden Verweilen einladet und dem Verständnisse nicht unüberwindliche Hemmungen und Hindernisse in den Weg legt. Neigt aber nicht jedes Kind mehr oder weniger zu einem ungeduldigen Hinundher, hastigen Daraufzu und sorglosen Darüberhin? Bietet nicht oft ein Lesestück, das uns höchst einfach erscheint, dem Kinde Schwierigkeiten dar, die wir vor dem tieferen Eingehen auf dasselbe nicht vermutet hatten?

Ja, wir meinen, das Lesebuch darf nicht nur leicht zu verdauende Lesestücke enthalten, wenn jene Neigungen der Jugend schwinden sollen, es muß auch Schwierigkeiten, aber besiegbare, darbieten, damit die geistige Kraft der Schüler sich in der Arbeit der Bewältigung entwickele und stärke, damit sie aus ihren engen Gedankenkreisen heraustreten lernen. „Im engen Kreis verengert sich der Sinn; es wächst der Mensch mit seinen größern Zwecken.“ (Schiller.)

Die Jugend soll nicht nur den Inhalt des Lesebuches mit ihrem Wissensbesitze in Verbindung setzen und mit ihrem Denken durchdringen, sie soll auch die Sprache, in die sich der Inhalt einkleidet, als einen geistigen Erwerb mit davontragen; das Lesebuch hat einem Garten zu gleichen und die Jugend den Bienen, die mit dem süßen Honig zugleich das zellenbildende Wachs einsammeln. Dabei sind vielfache unterrichtliche Bemühungen von seiten des Lehrers notwendig, Hilfeleistungen, die nicht nur die Gewinnung größerer

Lesefertigkeit und eine Anregung der Denkthätigkeit bezwecken, sondern vor allem der Jugend die Auffassung und Wiedergabe des Gelesenen ermöglichen sollen. Dadurch wird diese nach und nach befähigt, selbstwillig und selbständig diese real- und formalbildenden Thätigkeiten auszuüben.

Erklärungen und Erläuterungen, die teils vor, teils während, teils nach dem Lesen stattfinden, erleichtern die Auffassung, die logische und sprachliche Bemeisterung des Lesestoffes. Die Begriffe, die Ursachen und Wirkungen der Begebenheiten, die Gründe und Folgen einer Handlung, der Charakter der Personen, die Art der Zustände, die logische Gedankenfolge, die Grundgedanken 2c. müssen der Jugend durch Anschauen, Vergleichen, Entwickeln, Unterscheiden, Schließen, Verallgemeinern und Zusammenfassen vollkommen klar und durchsichtig gemacht werden, wenn logische Bildung gewonnen werden soll. Sprachliche Einzelheiten, befremdende Worte und Wendungen, bildliche Ausdrücke, ungewöhnliche Satzformen, die Fugen des Gedankenbaues, die Stilgattung, das Rhetorische und Ästhetische in der Gestaltung 2c. müssen aufgehellt und beleuchtet werden, wenn sprachliche Bildung aus dem Lesestücke herausfließen soll. Hiermit wollen wir jedoch keineswegs sagen, daß logische und sprachliche Schulung sich in zwei ganz verschiedene Momente auflösen sollen. Nein, sie gehören zusammen und können nur wie zwei sich deckende Seiten eines und desselben Gegenstandes bei der Betrachtung unterschieden werden. Ferner kommt viel auf die Richtung des inneren Auges an. Es gilt, den richtigen Standpunkt zur Betrachtung zu gewinnen, eine zum Empfangen sich neigende Stimmung zu erwecken. Der landschaftliche, geschichtliche oder gesellschaftliche Hinter- und Untergrund, von dem sich das Lesestück abhebt, muß in der ihm eigentümlichen Färbung und Gestaltung zuvor gezeichnet werden. Sprichwörter, Parabeln und Fabeln verlangen Deutungen und Anwendungen, Grundgedanken eine Hervorhebung und weitere Ausführung, Behauptungen Nachweise ihrer inneren Wahrheit. Epische Dichtungen fordern Hinweise auf die Begebenheiten und Personen, lyrische auf die Stimmungen, Erlebnisse und Lebenslagen der Dichter. Von diesen selbst will manches erwähnt und erzählt sein. Bei einigen Gedichten ist auch die be-

sondere Veranlassung ihrer Entstehung zuvor ins Auge zu fassen. Solche sind z. B. „Der Erlkönig", „Über allen Gipfeln ist Ruh'", „Eine feste Burg ist unser Gott", „Das Gewitter", „Die Wacht am Rhein" u. a. m.

Alle diese unterrichtlichen Thätigkeiten, aus deren Aufzählung schon zur Genüge hervorgehen dürfte, daß die Lesestunden zu den schwierigsten und anstrengendsten gehören und eine gründliche Vorbereitung erfordern, haben aber nur den Zweck, die Auffassung und Aneignung des Inhaltes und der Form der Sprachstücke zu fördern. Viele davon sind nicht Selbstzweck. So sind z. B. grammatische Erörterungen und Zergliederungen in der Lesestunde nur dann statthaft, wenn allein durch sie dem Verständnisse Schwierigkeiten aus dem Wege geräumt werden können. Sie müssen in dem Grade abnehmen, in dem die Fähigkeit und Selbständigkeit der Schüler steigt, die Sprache und deren Inhalt lesend zu bewältigen.

Viel wichtiger und ersprießlicher für die Gesamtbildung der Jugend ist die logische Zergliederung. Jedes Lesestück ist ein Ganzes und besteht als solches aus Teilen, die in einem gliedlichen Zusammenhange stehen und zu einem künstlichen Baue zusammengefügt sind, den der an die kurzen Sätze der Mundart und an die geringe Scheidemünze des gemeinen sprachlichen Verkehrs gewöhnte Schüler nicht so schnell und leicht zu verstehen vermag. Soll das Ganze sich aber vor dem geistigen Auge des Zöglings in seine Gedankengruppen auflösen, sollen die einzelnen Gedanken ihre Glieder und deren Beziehung zu einander erkennen lassen, die einzelnen Begriffe einen Einblick in die Fülle der in ihnen zusammengefaßten Merkmale gestatten, so wird in den meisten Fällen nur eine logische Zergliederung nötig sein, die auf grammatische Kunstausdrücke verzichtet, nach Gegenstand, Aussage, Ursache, Wirkung, Umstand, Bedingung u. dergl. fragt und dabei die Kinder anleitet, selbstfragend in das Verständnis einzudringen.

Wir forderten für das Lesebuch einen Inhalt, der das geistige Leben des deutschen Volkes in seiner Vielseitigkeit abspiegelt und der Jugend deutsche Geistes- und Gemütsart anbildet. Es liegt aber außer diesem nationalen Gedankeninhalte der kleinen Sprachganzen noch ein vorzüglicher Stoff zur nationalen Bildung in der

Sprache an sich vor, der oft über der logischen, grammatischen, sachlichen, ästhetischen und litteraturgeschichtlichen Behandlung des Lesebuches nicht immer beachtet und wenig ausgebeutet worden ist. Auch die Worte, das Baumaterial selbst und nicht nur die damit aufgebauten sprachlichen Gedankenganzen enthalten nationales Leben, gleichen goldführendem Gestein. Ja, die Worterklärung ist das erste und wichtigste bei der Auffassung; das logische Verständnis vollzieht sich dann leicht, stellt sich oft wie von selbst ein, wenn die Schüler vorher jedes Wort seinem Inhalte nach voll, frisch und warm aufgefaßt haben und in jedem ein nationales Geistesgebilde erkennen.

„Gewöhnlich glaubt der Mensch, wenn er nur Worte hört, es müsse sich dabei doch auch was denken lassen." So sagt Meister Goethe. Aber ein großer Teil des Volkes und namentlich die Jugend denkt bei vielen Worten nichts, sie sind ihnen nur „Schall und Rauch", und dennoch „ist die Jugend schnell fertig mit dem Wort" und spricht oft „ein großes Wort gelassen aus."

Wenn sich eine gediegenere Bildung in der Muttersprache vollziehen soll, so muß unbestreitbar das Wort mit seinem Inhalte in der Schule eine größere Beachtung erfahren; es muß mit allen seinen zu Grunde liegenden Vorstellungen und Beziehungen und auch in seiner verwegensten Bedeutung klar und voll in das Bewußtsein eintreten. Dann wird es sich auch dem Sprachschatze unverlierbar einreihen und sofort wieder zur Lippe springen, wenn sich die Vorstellung im Geiste der Schwelle des Bewußtseins naht.

Wir haben schon mehrfach darauf hingewiesen, daß die Jugend diejenige Sprache am sichersten gebraucht, die sie zugleich mit der angeschauten Sache erlernt. Nun giebt es aber eine große Anzahl von Worten, Ausdrücken, Begriffen, Redensarten, Wendungen u. dergl., die im Rahmen der übrigen Unterrichtsfächer nicht zur Aussprache gelangen und in der Regel auf dem Wege der Anschauung nicht erlernt werden. Sie dienen vorzugsweise dazu, unsere Geistes- und Gemütswelt zum Ausdrucke zu bringen, sind mithin abstrakter Natur. Lange hat man den Schülern gewöhnlich diese Sprachgebilde durch Definitionen und Umschreibungen zu erschließen gesucht. Die Erfahrung hat aber bewiesen, daß dadurch die Jugend

nicht sprachreicher wird. Das genannte Verfahren ist darum falsch; es muß zu einem anderen gegriffen werden.

Warum gehen denn so viele Ausdrücke, wie z. B. Anmut, sinnig, sittlich, wahrnehmen, streben und zahlreiche andere nicht in das Sprachgefühl und den Sprachgebrauch so vieler Menschen ein? Warum gewinnen so viele Worte in dem Volke keine Klarheit und Deutlichkeit? Weil man den vollen Inhalt derselben nicht klar vorstellen gelernt hat. Auch eine sittliche Seite hat diese Frage. Haben nicht vielfache Verletzungen durch das Wort, Meinungsverschiedenheiten, Differenzen zwischen Zusage und deren Erfüllung, zwischen Wahrgenommenem und dessen Aussage oft lediglich ihren Grund in der Unklarheit über den Sinn mancher Ausdrücke?

Große Meister der Sprache, wie unsere besten Schriftsteller, gebrauchen an Worten das Acht- bis Zehnfache von dem, was der „gewöhnliche Mann" als Mittel seines Gedankenausdruckes zur Hand hat. Soll sich nun die Bildung und insbesondere die sprachliche heben, soll der „gemeine Mann des Volkes" Anteil nehmen an den Geisteserzeugnissen der deutschen Dichter und Denker, soll einer allmählichen Verarmung und Vertrocknung, einer immer allgemeiner werdenden Abgegriffenheit und Ausdruckslosigkeit der Sprache vorgebeugt werden, so muß man vor allem darnach streben, den W o r t s c h a tz der Jugend zu bereichern. Da jedes Wort der Sprache einen Begriff oder eine Begriffsbeziehung ausdrückt, so ist die Zahl der jedem geläufigen Worte der Maßstab für den Umfang seines Begriffskreises; dieser ist aber fast gleichbedeutend mit seiner geistigen Bildung.

Der Grund aber davon, daß sich so viele Menschen von der vorhandenen Fülle der Wortgebilde nur einen kleinen Bruchteil aneignen, daß sie sich unsicher fühlen und das albernste Zeug zum Vorscheine bringen, wenn sie einmal in die Lage kommen, sich in gewählteren Ausdrücken bewegen zu müssen, liegt darin, daß sie nur den e i n e n Weg der Wortaneignung gegangen sind. Sie haben die Worte und Redensarten fix und fertig aufgenommen, erlernt, nur mit dem Gedächtnisse und nur in gewissen Wendungen aufgefaßt, den Sinn mehr instinktiv erratend als begreifend. Ferner eignen sich viele Menschen nur das an, was zur Deckung ihres dringendsten

Bedarfes dient. Alle übrigen Wörter, die ihnen lesend oder hörend begegnen, fallen wieder dem Vergessen anheim, weil sie dieselben nicht genug verstehen, um sie anwenden zu können, weil dieselben ihnen nicht geläufig sind. Es ist aber ein großer Unterschied zwischen Verstehen und Verstehen und ein himmelweiter zwischen Verstehen und Selbstanwenden. Auf Tausende, die ein französisches Buch ohne Wörterbuch zu lesen vermögen, kommen kaum hundert, die im mündlichen Gebrauche über das Alltäglichste mit ihrem Wortvorrate ausreichen. Sie besinnen sich nicht im rechten Augenblicke auf das rechte Wort; sie verstehen und kennen wohl viele Wörter, aber diese stellen sich nicht sogleich auf ihrer Lippe ein, weil sie in ihrem Geiste noch nicht denjenigen Grad von Klarheit und Deutlichkeit erlangt haben, der nötig ist, wenn sie den Gestaltungen der Gedanken mit einer gewissen Hörigkeit auf dem Fuße nachfolgen sollen. Dasselbe ist in der Regel bei unserer Jugend gegenüber ihrer neuhochdeutschen Muttersprache der Fall.

Aus diesen Erscheinungen erwächst der Schule nicht nur die Verpflichtung, der Jugend eine über das Maß des täglichen Bedürfnisses hinausgehende Fülle von Sprachgebilden darzubieten, sondern auch die Forderung, dieselben zu beleben, dem vollen Verständnisse zu erschließen und sie in das Sprachbewußtsein der Jugend hineinzuleiten. Diese Aufgabe wird aber durch bloßes Lesen und bloße Gedächtnisübungen, durch nackte Definitionen und kahle Erklärungen nicht genügend gelöst, sondern nur durch irgend einen Anschauungsmodus, durch eine Art Illustration, durch vielseitige Beleuchtung, durch Aufhellung des sinnlichen und geschichtlichen Hintergrundes mit der Leuchte der Etymologie und Kulturgeschichte, durch Hinweise auf die Mundart, durch praktische Synonymik und durch die Bildung des Sprachgefühls für die Gesetze und Analogien der Wortbildung.*)

*) Vergl. Eberhardt, J. A., Synonymisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 14. Aufl. Herausgegeben von O. Lyon. — Daniel Sanders Bausteine zu einem Wörterbuche der sinnverwandten Ausdrücke im Deutschen. Ein Vermächtnis an das deutsche Volk. Neuer Verlag von Hans Lüstenöder. Berlin W 35.

Es kann nicht oft genug dem Lehrer gesagt werden, daß er im Irrtum ist, wenn er denkt, seine Worte gehen so ohne weiteres in die Schüler hinein, sobald sie an deren Ohr schlagen. An die meisten knüpft sich nur eine dunkle, wirre Vorstellung, und schon der Umstand, daß sie dieselben ungenötigt nicht schriftlich oder mündlich anwenden in Fällen, wo sie angewandt werden sollten, daß sie dieselben so schief gebrauchen, wenn sie sich wirklich einmal dazu verstehen, sollte uns den Beweis liefern, daß sie ihnen noch leere, farblose Klänge, Nichtse und starre Formen sind, die erst Leben, Gesicht und Farbe erhalten, wenn ihnen der Inhalt sinnlich oder innerlich bekannt und interessant ist.

Es geht den Kindern in der Schule geradeso wie ungebildeten Leuten in Gesellschaft gebildeter; sie fühlen, wie ihr Ohr von einem unverstandenen Schwall von Tönen umspült wird, und erst dann, wenn sie von Dingen reden hören, die sie schon kennen oder zu interessieren anfangen, fassen sie plötzlich aus der formlosen Reihe von Klängen einen heraus, ein Stichwort, von dem sie merken, daß es dem bekannten Gegenstande oder der bewußten Vorstellung und Empfindung entspricht. In solchen Augenblicken finden sich dann Inhalt und Form, Kern und Schale.

Professor Hildebrand sagt z. B. in der schon früher angezogenen Abhandlung auf Seite 8: „Das Wort Weihestunde wird wohl mancher zuerst in der Schule gehört haben, etwa in einer Religionsstunde, in einer Schulrede; verstanden hat ers sicher nur dann gleich beim ersten Male, wenn zugleich wirklich aus dem Gefühle des Lehrers herüber das Gefühl einer Weihestunde auch durch seine Seele zog. Wer aber nur das Wort lernt ohne seinen Inhalt, der spottet wohl drüber oder rümpft dabei die Nase, er versteht es eben nicht. — Die meisten Großstädter haben wohl das Wort Karst zuerst in der Schule gehört, in Bürgers Gedichte:

„Mit Hacke, Karst und Spaten ward
Der Weinberg um und um gescharrt;"

es bleibt dem Knaben eine leere Marke ohne Prägung im Kopfe, der ungefähre „Begriff" eines Grabwerkzeuges, d. h. ein schattenhaftes Ding (wie sie in blasierten und abstrakt erzogenen Köpfen der großen Städte so zahlreich sind, auch von wichtigeren Dingen), wenn ihn

nicht dabei der Lehrer an die zweizinkige Hacke erinnert, die er als Kartoffelhacke wohl einmal bei einem Spaziergange gesehen hat.

Hat er sie aber gesehen, oder schildert sie der Lehrer anschaulich genug, so gewinnt ihm das Wort wie die Sache, eins am andern, plötzlich einen gewissen Wert; der Augenblick, wo Wort und Sache sich in seinem Kopfe vermählen, ist ein eigentümlich wohlthuender, in dem er selbst etwas von der Frische schöpferischen Denkens schmeckt (ach ja! ruft er im Stillen, oder besser halblaut, den Kopf munter hebend), und so unbedeutend die Sache ist, er erinnert sich des Augenblickes leicht nach langen Jahren noch mit einem Nachklange jener Frische. Jeder wird sich ähnlicher Augenblicke aus seiner Schulzeit her zu erinnern haben, oft als Lichtblicke in einer sonst wüsten Erinnerungsmasse. Und nur zehn solcher Augenblicke in einer Stunde, wo bleiben da Leere und Langeweile? Und — kein Lehrer — in keinem Fache — hat solche Augenblicke so wohlfeil und zwar in größter Mannigfaltigkeit, an kleinen und großen Dingen, als der Lehrer des Deutschen."

Wir fügen diesen Worten hinzu, daß keine Stunde in der Volksschule zu solchem anschaulichen Auffassen des Wortinhalts geeigneter ist, als die Lesestunde; nur darf man nicht durch trockene, lederne grammatische Erörterungen die Lust am Inhalt vertreiben. Mit den Kernen wird der Schüler schon beiläufig die Schalen, die Formen, einheimsen.

So wird z. B., wenn in einem Lesestücke ein Berg vorkommt, die trockene Erklärung, daß er eine Erhöhung auf der Oberfläche der Erde sei, keineswegs eine klare, lebendige Vorstellung erzielen; besser schon wird die Vorstellung werden, wenn der Lehrer in die Volkssprache hineingreift und vielleicht sagt, ein Berg ist ein „Buckel auf der Erdoberfläche", am besten, wenn er den Schülern des Flachlandes als ein Stück ersehnter Romantik geschildert wird, die Schüler des Berglandes aber an den Berg erinnert werden, den sie täglich sehen, zuweilen ersteigen und zum Schauplatze ihrer Abenteuer machen. „Spricht der Lehrer von einem Berge in demselben Tone wie von einem Lineale, einer Stahlfeder, so zieht sich die kleine Seele, die schon anschwellen wollte, wieder zusammen, und jener Berg bleibt ihr weit, weit draußen stehen außer dem Schulgesichtskreise, etwa in Form eines Maulwurfshügels, größer nicht und farb- und leblos,

während er dem Lehrer wohl nicht einmal so, nur in Form eines sogenannten Begriffes erscheint im Begriffs- und Wortgedächtnisse, dieser Vorratskammer des bloßen Verstandes.

Sobald aber der Lehrer mehr als den Begriff, auch das Bild eines Berges in sich selber auftauchen läßt und deutet das nur an durch den lebendigen, überzeugten Stimmton (der mit kleinsten Mitteln wunderbar zu wirken vermag, innere Anschauung und Wahrnehmung weckend), durch eine leichte Handbewegung nach oben, auch durch ein Heben des Auges etwa (nur ja nicht theatralisch; nichts macht den Lehrer leichter lächerlich für die Schüler), so wirkt dies in alle Schüler, die ihn ansehen, genau wie ein elektrischer Telegraph, selbst der Zerstreute wacht unfehlbar auf, in allen Seelen entsteht sofort ausfüllend ihr eigenes Erfahrungsbild eines Berges — und die auf einen Punkt gerichtete gesammelte Seele, die in folge dieser Sammlung nun sofort thätig zu sein begehrt, fragt: was nun weiter?“ (Hildebrand.) Hier könnte nun jemand sagen, daß ein so einfaches Wort wie Berg in einer Gebirgsschule doch wohl übergangen werden könnte. Wir sagen: Nein! denn wer die Natur der Kinder kennt, wird wissen, daß sie oft die einfachsten und nächsten Dinge nicht richtig angeschaut haben, und daß auch ihre Vorstellungen von den alltäglichsten Gegenständen kontrolliert und berichtigt werden müssen.

Ganz besonders notwendig ist aber die Illustration bei Worten abstrakten Inhaltes.

Wir führen wieder ein Beispiel Hildebrands an, weil wir es mit unseren eigenen Worten nicht so schön und eindringlich sagen zu können glauben. Hildebrand greift das Wort mild heraus und sagt, nachdem er die Art und Weise gegeißelt hat, die des Kindes Sprache durch wohlgesetzte begriffliche Erklärungen, durch sogenannte Definitionen nackter Begriffe, die womöglich auswendig zu lernen und eintönig herzusagen sind, bereichern will: „Nein, nur aus des Schülers Erfahrung heraus wird ihm klar, was mild ist, wie alles andere, was wirklich sein inneres Eigentum werden soll. Der Lehrer erinnere die Klasse z. B. an eine Nacht, wo einer bös an Zahnschmerzen litt, und die Mutter ihn endlich auf den Schoß nahm und ihn schaukelnd und streichelnd begütigte: „na, laß gut sein! morgen früh is alles vorbei!“ oder wie die Mundart eben lautet, denn in der Mundart

oder doch mit hinreichendem Anklange daran muß das der Lehrer sagen, auch mitten im hochdeutschen Unterrichte (die Schüler werden nicht lachen), und er braucht es gar nicht dramatisch zu sagen (um Himmelswillen nicht theatralisch!), nur andeutend, im Gesprächstone, mit dem Klang der Lebenswahrheit wie ers zu Hause selbst macht, also auch mit dem Klange wohlwollend umfassender Liebe darin, den er ja im Hause auch sicher zur Verfügung hat — das ist so ein Augenblick, wo der Schüler die Schule vergißt und den er nie wieder vergißt. Und da quillt auch die rechte Bildung, die nach oben führt ohne die Wurzel abzuschneiden, durch die der Saft nachquillt, denn da tritt ihm seine Wirklichkeit, die einzige Nahrungsquelle des wirklichen Seelenlebens, in ein höheres Licht, daß er froher und zuversichtlicher aus der Schule in sie zurückkehrt, ganz wie einst als Elementarschüler. Denn sicher, wenn er nach dieser Stunde heim kommt, da wird er nicht nur für den Tag seltener unartig sein gegen seine Mutter, als er ohne das gewesen sein würde, er sieht sie auch innerlich mit anderen Augen an; trotz des gar nicht festlichen Kleides, das sie etwa Sonnabends an hat, erscheint sie ihm wie mit einem Lichte um sich herum, hat sie doch, wie sie da ist, in der Schule, d. h. auf der Höhe seines geistigen Daseins als Beispiel für etwas so Schönes dienen können und als Mittelpunkt einer inneren Erfahrung, in der er einmal sein Alltagsleben plötzlich in die höhere Welt übergehen fühlte, als gehörte es doch eigentlich mit zu dieser, wäre nur der Anfang dazu — und das ist es ja auch wirklich, soll es sein und kann es sein jeden Augenblick."

Zu derartigen Erläuterungen, die ebenso die Sprache wie das Herz und den Geist bilden, bietet das Lesebuch tausendfache Gelegenheit.

Alle Worte unserer Muttersprache waren ursprünglich sicherlich mehr oder weniger Lautbilder der Sache; sie suchten den Gegenstand in irgend einer hervortretenden Eigentümlichkeit nachzubilden; alle a b s t r a k t e n Worte hatten anfangs eine s i n n l i c h e Bedeutung. Jetzt hat unser W o r t s c h a t z seine r e i c h e, l e b e n s f r i s c h e B i l d l i c h k e i t zum Teil verloren und zwar zunächst dadurch verloren, daß uns die Sinnlichkeit der Sprache aus dem Bewußtsein geschwunden ist. Jemehr das Volk im Laufe der Zeit den Erscheinungen der Außenwelt gegenüber denkend thätig wurde, destomehr häuften sich die abstrakten Be-

griffe, destomehr trat der sinnliche Hintergrund der Sprache zurück. In demselben Maße nahm aber auch die Bildlichkeit und Deutlichkeit der Sprache ab und die Farblosigkeit und die Schwierigkeit ihrer Auffassung und Handhabung zu. Zwar wurde sie reicher an Ausdrücken für unsere Innenwelt und der tausendfach verschlungenen Gedankenbeziehungen unseres jetzigen Kulturlebens, sie wurde aber auch um so leichter ein Mittel, die eigentlichen Gedanken zu verbergen und die Hohlheit und Geistesleerheit durch die wohltönende „Phrase" zu verdecken.

Diese Verblassung der ursprünglichen Wortbedeutung, das Leichenhafte so vieler Formen ist allerdings eine Folge unseres Entwickelungsganges, aber sie muß nicht eine solche mit unbedingter Notwenigkeit sein. Noch ist es Zeit, die Sprache wieder lebendig zu machen, das Absterben des schaffenden Triebes in derselben zu verhüten. Geschieht dies nicht, so gehen wir der Gefahr entgegen, daß sich das deutsche Volk mit seiner Sprache auch geistig auslebt, daß es endlich auch auf den rasch abschießenden Gang gelangt, auf den andere Kulturvölker nach ihrer Blütezeit durch den Verfall der Sprache und Sitte hingedrängt wurden.

Die deutsche Volksschule wird darum eine nationale Aufgabe erfüllen, wenn sie die Jugend frühzeitig daran gewöhnt, bei allen übertragenen Bedeutungen auf die Grundbedeutung des Wortes zurückzugehen, das Band finden zu lernen, das zwischen dem Sinnlichen und Übersinnlichen in der Sprache geknüpft ist, ein Gefühl zu haben für das Konkrete, in welchem die Anschauung ursprünglich wurzelt, damit die Begriffe überall durch anschauliche Vorstellung hindurch zum Bewußtsein kommen.

„Dem Lehrer muß aber zuvor selber die Bildlichkeit der Rede, die großartige Symbolik, die in der Sprache lebt, der plastische Trieb, der jedes Wort gestaltet und zu einem lebendigen Leibe einer gedankenvollen Innenwelt macht, klar und lebendig geworden sein; er muß in und an der Sprache gelernt haben, daß das Denken nicht nach dem Anschauen und Vorstellen als etwas Besonderes kommt, schon darin ist, und daß auch in den abstraktesten Begriffen die sinnliche Vorstellung nicht über Bord geworfen, sondern erhalten, gereinigt vom zufälligen Beiwerk, fortgebildet und entwickelt worden ist. Wäre

der Begriff nicht schon in der Anschauung, so würde er auch aus dieser nimmer gewonnen werden."*)

Um den Sprachsinn der Jugend für die ursprüngliche Bildlichkeit der Sprache wieder zu öffnen, dazu bedarf es meist nur einfacher Mittel. Das Kind soll sich ja nur bewußt werden, daß es in seinem Geiste und Gedächtnisse Früchte vom Baume der Sprache hat, die nicht nur äußeres Fleisch, sondern auch unter oft harter Schale noch süße Kerne darbieten, aus denen neue Stämme mit neuen Sprossen und neuen Früchten hervorzusprießen vermögen.

Reicher sinnlicher Inhalt, der nur noch selten empfunden wird, liegt z. B. in den Worten erziehen, bilden, erfassen, begreifen und ihrem Gefolge. Schon der Elementarschüler muß z. B. bei den Worten Faß und Gefäß hören, daß diese Dinge darum so heißen, weil sie bestimmt sind, etwas in sich zu fassen. Und die Erfahrung zeigt, daß sie das gern und leicht auffassen. „Etwas ins Auge fassen, was heißt das? Scharf beobachten wird vielleicht ein redegewandter Schüler sagen. Damit sind aber die Umrisse des zu erklärenden Bildes noch mehr verwischt, statt aufgefrischt. Man nehme die Redensart beim Worte: etwas fassen, wie mit der Hand, daß man es fest habe und zwar ins Auge, daß es das fest in sich habe. Es gehört nur eine andeutende Miene dazu, ein fester Blick wohin, da erwacht die frische Sinnlichkeit der jungen Seele" (Hildebrand). Bei solcher Gelegenheit sind die verwandten Ausdrücke, wie: „etwas im Auge behalten", „das fiel mir gleich ins Auge", „das sticht in die Augen" herbeizuziehen.

Den Kindern werden in der Schule oft „Ameise" und „Biene" als Vorbilder des Fleißes gerühmt. Eindringlicher wird aber die Mahnung, ihnen zu gleichen, gewiß dann, wenn sie erfahren, daß schon unsere Väter die hervortretende Eigenschaft dieser Tiere durch den Namen andeuten wollten, daß Ameise die Emsige, Immerthätige ist, und daß die Biene in früherer Zeit, wie noch heute in ihrer Mundart, auch Imme = Emsige genannt wird. Noch mehr Interesse werden sie offenbaren, wenn darauf hingewiesen wird, daß auch die

---

*) A. W. Grube, Pädagogische Studien und Kritiken für Lehrer und Erzieher.

Emma, die unter ihnen sitzt, mit jenen namensverwandt ist, ferner, daß Imme noch weiter zurück den Bienenstock bezeichnete. Nun werden sie auch begreifen, wie der Name eines Aufenthaltsortes auf das Einzelwesen überzugehen vermag, und wie es möglich ist, von einem „Frauenzimmer" zu sprechen, das doch ursprünglich nur ein Frauengemach bedeutet.

Es ist häufig die Forderung ausgesprochen worden, daß die historische Grammatik in der Volksschule einkehren sollte. Viele haben aber nicht gewußt, wie dies anzufangen sei. Nun, die Etymologie scheint uns die Thür zu sein, durch die sie herein- und wieder heraustreten kann, je nachdem wir sie nötig oder nicht nötig haben. Wir brauchen sie aber in der Lesestunde und in der Stunde für Grammatik. In der Lesestunde soll sie die Auffassung des Wortes unterstützen und mancherlei Interessantes und zur Belebung des Sprachgefühls Nötiges auffinden lehren. Mit dem Aufgefundenen begleitet sie uns dann in die Grammatikstunde, wo das weiter besprochen wird, was uns sonst zu sehr vom eigentlichen Inhalte des Lesestücks abgezogen hätte, und was sich noch dazu aus dem Sprachschatze der Schüler oder aus zerstreuten Stellen des Lesebuches herbeiziehen läßt. Vieles von dem, was wir im nachfolgenden erwähnen werden, wird daher teils in der Lesestunde, teils in der „Grammatik" seine Besprechung zu erhalten haben.

Etymologische Erörterungen und Übungen sind aber nötig und häufiger als bisher anzustellen, weil das Vermögen, die Wurzeln aus unseren Worten herauszufühlen, dem deutschen Volke schon zu sehr verloren gegangen ist.*) Es ist Pflicht der Schule, dieses Gefühl wieder zu beleben, bez. zu erhalten, sonst sterben die Worte ab und werden Leichen, die der lautlichen Zersetzung immer mehr anheim fallen, so daß der ursprüngliche Sinn und die ursprüngliche Form stetig weichen und zuletzt verschwinden. Auf diesem Felde kann sich die Schule ein großes Verdienst um die Erhaltung der Muttersprache erwerben.

„Wir Deutschen fühlen wenig bei unseren Worten," sagt der um die Sprachwissenschaft so verdiente Schleicher in seiner „Deutschen Sprache", nachdem er erwähnt hat, daß die Romanen das schwächste,

*) Vergl. O. Behaghel, Die deutsche Sprache 2c.

die Slaven noch das stärkste und die Deutschen ein schon sehr geschwächtes Sprachgefühl haben. „Wer denkt bei lôs (solutus) an verlieren (für verliesen), obgleich der Wechsel von s und r aus Beispielen, wie gewesen und war unserem Gefühle geläufig sein sollte; bei taufen an tief, bei gift an geben, bei trift an treiben, bei gestalt und stall an stellen, bei last an laden u. s. f.? Nichts empfinden wir bei diesen Worten als ihre Funktion, die sie als Ganzes haben, ihre eigentliche Tiefe ist uns verschlossen. Ich wette darauf, keiner meiner Leser, wenn er nicht etwa das Deutsche wissenschaftlich getrieben hat, hat dem Worte vergnügen etwas von genug, wovon es abgeleitet ist, angefühlt; ja sogar bei würfel, einem Worte, so klar gebildet wie nur möglich, denken wir viel weniger an wurf und werfen, als an die kubische Gestalt. Wer ahnt noch den Zusammenhang von frau (Herrin), fronfeste, fronleichnam,*) frönen (von dem verlorenen frô, Herr) und freude? Unzählige in ihrem eigentlichen Wesen, in ihrer wahren Funktion nicht mehr gefühlte Worte führen wir im Munde."

Daß „los" aus „verlieren" geworden, wird das Kind sofort glaubwürdig finden, wenn man es auf „frieren" und „Frost" hinweist, der Zusammenhang von „hohl, Höhle, hehlen, Hölle, Hülle, Helm, Hülse" wird ihm klar werden, wenn man bei allen diesen Worten auf die Anschauung eines Hohlen und Verbergenden zurückgeht, daß der „Maulwurf" eigentlich ein „Moltwerf" (d. h. Erdewerfer, molte mhd. die Erde) ist und kein Tier, das mit dem Maule wirft, wird es sogleich einsehen, wenn man es auf seine Mundart aufmerksam macht, in der es noch heute die lockere, zermahlene Erde, namentlich die in den hohlen Weiden, „Molte" oder „Mull" (Mulm, mahlen) nennt. Es sind einfache Mittel und keine gelehrten, durch die man seinen Zweck zu erreichen suchen muß. „Je gelehrter, desto verkehrter." Auf Lautverschiebungen, Vokalwechsel und dergl. mache man unnötigerweise nicht aufmerksam.

Schon im Sprachvorrate der Jugend wimmelt es von Dingen, an denen das Tote lebendig gemacht und das Unverwandt- und Beziehungsloserscheinende in das rechte Verhältnis gesetzt werden kann. Es ist vielfach nicht nötig, auf frühere Formen zurückzugehen, es ist auch nicht nötig, nur in den deutschen Stunden auf Etymologisches

*) Frondienst, Fronvogt, fronen, Fronfasten, Fronfuhre.

einzugehen. Alle Stunden bieten dazu Gelegenheit, und wo man gewärtig sein kann, daß Hinweise auf die Wortbedeutung größere Klarheit und besseren Anhalt für das Verständnis und Gedächtnis mit sich bringen, als die Definition des Begriffes, so unterlasse man sie ja nicht.

Der Zusammenhang zwischen „Berg, bergen, Herberge, Burg und Bürger“, „biegen, Bauch, Bug, Bogen, Bucht, Buckel, Bühel und Beule“, „gedeihen, dicht, dick und gediegen“, „gar und gerben“, „wissen, Weisheit und Witz“, „binden und bunt“, „genießen und Nutzen“, „rauben und raffen“, „Waffe und Wappen“, „Rabe und Rappe“, „heben, Hüfte, Huf, Haupt und Hefe“, „Spieß und Spitze“, „empor und empören“, „über und üppig“ und anderen, in ihrem Verhältnisse zu einander nicht auf den ersten Blick erkennbaren Wörtern ist leicht nachzuweisen und aufzuweisen. Wenn der Lehrer die Schüler auf die Erfahrung aufmerksam macht, daß den Menschen in der „Angst“ alles zu „eng“ erscheint, daß er fliehen möchte und nicht kann, daß ihm die Brust wie zugeschnürt ist, so werden sie in ihr Sprachgefühl das Verwandtschaftsverhältnis von „Angst“ und „enge“ unverlierbar aufnehmen. Wird dem Kinde zuvor ins Bewußtsein gerufen, daß man beim Erschrecken in die Höhe springt, so ist der Boden geschaffen, auf dem es nun leicht begreift, daß man Heuschrecke mit einem verlorenen „schricken“ (hüpfen) gebildet hat, daß diese eigentlich „Heuhüpfer“ heißt und ein unserem Heupferde ähnliches Tier ist. In der Naturgeschichte erfahre die Jugend, daß die „Wespe“ die Webende, der „Specht“ der Spähende, die „Milbe“ die Mahlende, die „Nachtigall“ die des Nachts Gellende, der „Adler“ der edle Aar, das „Quecksilber“ lebendiges Silber ist u. s. f. Und wenn man einmal vom Quecksilber spricht, so kann man auch erwähnen, daß die „Quecke“ das überall lebende Unkraut ist, „erquicken“ wiederlebendigmachen bedeutet und „keck“ (munter, lebendig) sich zu „queck“ verhält, wie „wacker“ zu „wach“.

In dem Religionsunterrichte wird man z. B. viel besser thun, wenn man bei der Erklärung des Begriffes „aufrichtig“ an einen aufrecht stehenden, uns ruhig ins Auge schauenden Menschen erinnert, als an einen, der immer wahr ist. Wie oft mag nicht in der Schule das Wort „abspannen“ falsch, nämlich mit abschirren erklärt worden

sein, weil manche Lehrer selbst nicht wissen, daß es mit „Gespenst“ und „abspenstig machen“ zusammenhängt und „locken“ bedeutet! In dem Religionsunterrichte bietet sich noch vielfache Gelegenheit zu fruchtbringenden etymologischen Erörterungen. Hier erfahre es, daß „Argwohn“ ein „arger Wahn“ ist, „Hoffart“ an eine „hohe Fahrt“ zu Roß und zu Wagen erinnert, die im Mittelalter der „hochfahrende“ Adel mit großem Gepränge liebte, „Demut“ mit „dienen“ und „Dirne“ (Magd) zusammenhängt und diensthafter Sinn, Knechtssinn besagt ꝛc.

Auf manches Wort fällt auf diese Weise ein neues, ungeahntes Licht. Denn wer ahnt, daß ein „Ereignis“ eigentlich ein „Eräugnis“ ist, etwas, was sich den Augen zeigt, vor den Augen vorgeht? Wer sieht dem Worte „Nachbar“ an, daß es eine Verkürzung von „nahe Bauer“ oder „Nachgebauer“ ist? Wer fühlt aus „Grummet“ (gruonmât) das Grüngemähte heraus? Wer denkt nicht bei „geruhen“ (mhd. geruochen, „Rücksicht nehmen, bedacht sein, gerne wollen“) an das völlig unverwandte „ruhen“ (mhd. ruowen)? Wer merkt in „Heiland“ den Heilenden, in „Freund“ den Liebenden (got. frijôn „lieben), in „Feind“ den Hassenden (got. fijan „hassen“), in „Junker“ den jungen Herrn, in „Fürst“ den Vordersten? Muß man nicht erst nachdenken, um bei „vollkommen“ herauszufinden, daß es voll am Ziele angekommen ausdrücken will? Viele Menschen haben sich darüber gewundert, daß die Morgenstunde Gold im Munde führen solle. Und in der That ist das Sprichwort sinnlos, wenn man an die Mundhöhle denkt. Seinen schönen vollen Sinn erhält es aber sofort, sobald man erfährt, daß „Mund“ hier die ganz andere alte Bedeutung von „Hand, Schutz, Gewahrsam, Besitz“ hat, die auch in „Vormund“ und „mündig“ noch lebt. Ein „Müller“ fühlt die Abstammung seines Namens, ein „Schulze“ (Schultheiß) allenfalls auch noch, aber, daß der „Schultheiß“ einer ist, der die Schuld zu bezahlen heißt oder befiehlt, das dürfte wohl jedem Schultheiß selber aus dem unmittelbaren Gefühle geschwunden sein. Mit einem Schlage wird das Wort „einhellig“ klar, wenn dem Schüler gesagt wird, daß ein Beschluß einhellig gefaßt worden ist, weil die Wünsche und Ansichten aller Beratenden wie in einer Stimme „zusammenhalten.“ *)

---

*) Vergl. Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht ꝛc.

Diese Stumpfheit unseres sprachlichen Gefühls, das Vergessen der Wurzeln, der Abstammung, Zusammensetzung und der Funktion der Beziehungssilben ist die Ursache, daß wir Deutsche so viele Lehnworte haben, deren Fremdartigkeit von der Mehrzahl nicht mehr gefühlt wird. Wer empfindet noch den fremden Ursprung in „matt“ (durchs Schachspiel aus dem Orient eingewandert), „Tafel“ (lat. tabula), „Pflanze“ (lat. planta), „Samstag“ (aus Sabbattag, hebr. schabbât), „Weiher“ (ahd. wîwâri, lat. vivarium)? Was das Volk nicht versteht, dem legt es in seiner Weise einen Sinn unter, was ihm befremdlich, undeutsch klingt, das macht es sich mundrecht, deutsch. Aus „radikal“ wird ein „rattenkahl“, aus „unguentum Neapolitanum“ ein „umgewendter Napoleon“. Auch nicht mehr verstandene deutsche Worte gestaltet es um, um zu einem Sinne zu gelangen. So ist aus „Sintflut“ (mit sin, „immerwährend, groß“ zusammengesetzt) mit Hilfe der Geistlichkeit eine Sündflut, aus „Singrün“ ein sinnloses Sinngrün, aus „Gleißvogel“ ein Eisvogel geworden. Niederdeutsche Redensarten, wie „das Maul viel offen halten“, „sein Schiff ins Trockene bringen“, hat es „in Maulaffen feil halten“ und in „sein Schäfchen ins Trockene bringen“ umgewandelt.*)

Diesen Trieb des Volkes, jedem Worte, das ihm unverständlich ist oder wird, einen bestimmten, klar erkannten Inhalt zu geben, muß die Schule benutzen zur Aufhellung der Sprache, und wo das Sprachgefühl des Volkes auf Irrwege geraten ist, da muß sie dasselbe wieder auf den rechten Pfad hinleiten.

„Manchmal wird sichs sogar finden, daß die niedrige Form des Dialekts plötzlich sich als die geschichtlich bessere ausweist; in Leipzig z. B. heißt „entzwei“ beim gemeinen Manne inzwê und das sonst lächerliche in sieht den Schülern plötzlich wunderlich wichtig aus, wenn sie erfahren, daß entzwei entstanden ist aus in zwei.“ (Hildebrand.) Bei einer solchen Gelegenheit sind zugleich „entzweien, Zwist, Zwilling, Zwillich (zweifädiges Gewebe), Zweig, Zwirn (aus zwei Faden gedreht), zwischen (in der Mitte von zwei Dingen), zwanzig, zwölf, Zweifel“ in Betracht zu ziehen.

Der Lehrer vergesse auch nicht, gelegentlich darauf aufmerksam

*) Vergl. auch Albert Richter, Deutsche Redensarten. Sprachlich und kulturgeschichtlich erläutert. Leipzig, Richard Richter. 1890.

zu machen, daß die Mundart Worte in sich birgt, die im Hochdeutschen als poetisch und edel gelten. Am Oberrhein z. B. kämmt das Mädchen aus dem „Volke“ nicht ihre Haare, es „strählt“ sie; es zieht sich nicht an, es „rüstet“ sich zu Kirchgange, faßt das Täubchen nicht an den Flügeln, sondern an den „Fittichen“, wird nicht im Sarge, sondern im „Totenbaum“ begraben.

Bei der Behandlung der Bilder von Deutschlands Land und Leuten im Lesebuche wird sich auch Gelegenheit bieten, die Unterschiede zwischen Nord und Süd in sprachlicher Hinsicht hervorzuheben. Topf — Hafen; Lade — Truhe; Treppe — Stiege; Harke — Rechen; Stuhl — Sessel; Peitsche — Geißel; Ziege — Geis; Biene — Imme; Schmetterling — Sommervogel; Pferd — Gaul; Schrank — Schrein; Tischler — Schreiner; Fleischer — Metzger; Klempner — Spengler; Böttcher — Küfer; Trödler — Gerümpler, Tandler, Käufler; Stuhlmacher — Sesselerzeuger; Unterzeichneter — Endesgefertigter; Bäcker — Beck, Pfister (lat. pistor); Fett — Schmalz; Rahm, Sahne — Schmand; Butter — Anke; Zollamt — Maut; Gott — Himmelsvater; Männer — Mannsbilder; Braut und Bräutigam — Hochzeiterin und Hochzeiter; Mädchen — Dirne; Knabe — Bube; Pate — Göt; Gut — Anwesen; nett — blitzsauber; nachlässig — schlampig; arbeiten — schaffen; Erkältung — Verkühlung, und andere landschaftliche Unterschiede im deutschen Wortschatze müssen aufgesucht und zusammengestellt werden, zumal da manche dieser Worte auch in der Schriftsprache Eingang gefunden haben. Und wenn wir auch dem Schüler nicht sagen, daß der derbe Süddeutsche ein hageres Frauenzimmer eine „zaundürre Hungrige“ und seine Geliebte ein „Mensch“ nennt, weil er darunter im Gegensatze von uns ein ehrsames Frauenzimmer versteht, so können wir ihm doch sagen, daß er nicht „Vorgesehen!“, sondern „Auf g'schaut!“, nicht „Das ist gelungen!“, sondern „Da schauts her!“ ausruft, daß er nicht fragt „Was ist los?“, sondern „Was ist geschehen?“, daß er nicht von einem „gelungenen Kerle“ oder „schnurrigen Kauze“, sondern von einem „gespaßigen Mandl“ spricht und anderes mehr.

Es ist durchaus nötig, daß auch die Volksschule etwas thut, daß die gegenseitige Eifersucht bis auf den letzten Rest aus den deutschen

Stämmen schwindet. Sie muß mit dafür sorgen, daß man sich in seinen Eigentümlichkeiten achtet und ehrt. Im Norden ist mehr Zucht, mehr Bildung, mehr modernes Wesen, im Süden mehr Mutterwitz, gesunder Verstand und Ursprünglichkeit, hier mehr Prosa, dort mehr Poesie. Es muß erkannt werden, daß in der Verbindung beider das Heil und der Fortschritt liegt, der Sauerteig des Nordens den Süden, der Sauerteig des Südens den Norden zu durchdringen hat. Die süddeutschen Stämme haben den herrlichen Baum unserer Litteratur zuerst in den deutschen Boden gepflanzt; ihnen verdanken wir zumeist unseren Sprachschatz, das Ober- oder Hochdeutsche; sie haben dem Norden die Leuchte nationaler Bildung und Freiheit bis zur Lutherschen Reformation und bis tief in das achtzehnte Jahrhundert hinein vorangetragen. Das muß der Norden anerkennen. Von dem kampfesmüden Süden hat er dann das Führeramt übernommen und dadurch seine alte Schuld an der Nation abgetragen, daß er mit seiner geistigen und politischen Macht das gemeinsame Vaterland wieder aufgebaut und hergestellt hat. Darum soll auch der Süddeutsche anerkennen, was er dem Norddeutschen schuldig ist.

Im vorigen Kapitel haben wir es auch als wünschenswert bezeichnet, wenn das Lesebuch ein Stück Sprache in gotischer, althochdeutscher, mittelhochdeutscher und neuhochdeutscher Form und zum Zwecke besserer Vergleichung über- oder nebeneinander gesetzt, darbietet. Wir haben aber damit keineswegs sagen wollen, daß dieses Sprachstück auch einer eingehenden historisch-grammatischen Betrachtung unterworfen werden müsse. Es genügt, wenn der Schüler daran sieht, daß seine Muttersprache uralt ist und durch tausendjährige allmähliche Umwandlung ihre jetzige Form erhalten hat. Wenn der Schüler im gotischen Vaterunser z. B. heraushört, daß atta noch in dem atte (Vater) seiner Mundart lebt, wenn der Lehrer ihm sagt, daß er noch wie das gotische Kind aidê (v. got. aithei, Mutter) zu seiner Mutter sagte, als er auf ihrem Schoße saß, sie streichelte und lieb hatte; wenn der Schüler aus unsar unser, veihnai geweihet, namô Name herausfühlt, sieht, wie in hlaif das in der Mundart noch erhaltene Laib steckt, unser „Erde“ airtha klang und unser „uns“ schon in uns sich vorfindet; wenn er sich an der Formen- und Klangfülle erfreut und erkennt, daß unser Hochdeutsch außerordentlich ab-

geschliffen ist und an reinen und volltönenden Vokalen verloren hat;*) wenn er Hochachtung und Ehrfurcht vor den Sprachdenkmälern empfindet, seine Vorfahren achten und die Muttersprache als etwas Altehrwürdiges betrachten lernt — dann hat ein solches Sprachstück des Lesebuches seine Schuldigkeit gethan. Es ist höchst wichtig, die Jugend auch einmal in die Stimmung zu versetzen, in der Schenkendorf ausrief:

„Will noch inn'ger mich vertiefen
In den Reichtum, in die Pracht;
Ist mir's doch, als ob mich riefen
Väter aus des Grabes Nacht."

An manches deutsche Wort haben sich auch kulturgeschichtliche Elemente angehangen, die wir auch nur durch ein Zurückgehen in die Welt hinter uns loszulösen vermögen. Diese Elemente dürfen in der Volksschule gleichfalls nicht übersehen werden.

Den meisten Menschen sagt das Wort „Spitzbube" nichts weiter, als das Wort Dieb, und doch spiegelt sich darin die ganze Zeit, in der die Landsknechte oder Spießbuben das Land raubend und stehlend, sengend und brennend durchzogen. Sobald man hört, daß „hübsch" eine Nebenform von „höfisch" ist, wird einem auch klar, daß die feine Sitte und die Liebe zu schönen Künsten im Mittelalter namentlich an den Höfen der Fürsten ihre Pflege fand. Aus dem Worte „erfahren" ersehen wir, daß man in der Vorzeit nur durch Herumfahren im Lande, worunter nicht allein die Fortbewegung durch Wagen zu verstehen ist, durch fahrende Sänger, Spielleute, Schüler rc. etwas von den Vorgängen in der Welt jener zeitungslosen Zeit erfuhr. In dem Worte „Weichbild" (= Ortsbild, Ortszeichen, dann Stadtgebiet) kommt „weich" nicht, wie man fälschlich geglaubt hat, von „weihen" her, es ist vielmehr das ahd. wîch, wik (welches mit dem lat. vicus gleicher Bedeutung ist), also einen bewohnten Ort bedeutet. (Wir haben das Wort noch in Eigennamen von Städten und Dörfern: Braunschweig, Wernswig, Lützelwig u. a.) Der „Buchstabe" führt uns zurück bis in die graue Vorzeit, wo unsere Väter buchene

*) Man vergl. irleccan = erlegen; farmissan = vermissen; wortô = Worte; hirti = Hirte; tohtar = Tochter; tûsunt = tausend rc.

Stäbchen schnitten und in dieselben Runen ritzten, um dann aus den auf einem ausgebreiteten Tuche zusammengeschütteten und in zufälliger Folge wieder aufgenommenen Stäbchen Losungen und Weissagungen zu gewinnen.

Wie sehr der Deutsche seinen Charakter in der Sprache hervortreten läßt, sehen wir z. B. an den mit „Mut" zusammengesetzten Wörtern. Wir haben Anmut, Unmut, Wehmut, Demut, Wankelmut, Mißmut, Gleichmut, Übermut, Schwermut, Großmut, Hochmut, Langmut, Kleinmut, zumuten, anmuten, vermuten, sein Mütchen kühlen, gut zu Mute sein, Gemüt und Gemütlichkeit. Diese Worte sind nicht durch Wortspielerei entstanden, nein, aus dem Seelenleben des Deutschen heraus; sie beweisen, welche große Rolle das Gefühl des Mutes in allen seinen Schattierungen im deutschen Seelenleben spielt. Wenn uns trübe Stimmungen beschleichen und die Verhältnisse des Lebens uns drücken, wenn wir los sein wollen von den Fesseln, in die uns so vielfach die heutige Gesellschaft schlägt, so gehen wir ins Freie, in die Natur, denn da wird es dem Deutschen wohl, da befällt ihn das frohe Gefühl der Unabhängigkeit, das er stets so hoch schätzte. In dem Ausdrucke „ins Freie gehen" zittert noch der Freiheitsdrang, die Sehnsucht nach einem Heim in Wald und Flur, nach einem innigen und ungebundenen Verkehre mit der freien Natur aus alter Zeit bis zu uns herauf fort.

Die Bildungs- und Zusammensetzungsfähigkeit, die unserer Muttersprache in so hohem Grade eigen ist, gewährt nicht nur eine jeden Fremden überraschende Kürze und Deutlichkeit des Ausdruckes, sondern auch eine Sinnigkeit und malerische Schönheit, die wenigen Sprachen zugesprochen werden dürfte.

Welch' wundervolles Stimmungsbild malt nicht das einzige Wort „mutterseelenallein" aus! Wie neckisch und ernst zugleich nennt der Deutsche den Teufel den „Gottseibeiuns!" Wie farbensatt ist nicht sein „kohlrabenschwarz", sein „stockwandfinster", wie komisch sein „splitternackt", wie wunderschön sein „sonnenklar", wie ausdrucksvoll und doch so kurz sein „kirchenstill" und „mäuschenstill", wie großartig gedacht sein „himmelweit!" — Wie schon gesagt, der nationale Geist pulsiert nicht nur in der Litteratur, sondern auch schon in der Sprache an sich. In jedem Worte liegt etwas

Nationalindividuelles, und daher kommt es denn auch, daß keine Übersetzung vollständig und genau dem Originale zu entsprechen vermag.

So übersetzt man unser „Freund“ ins Französische mit ami, und kein Franzose kann anders übersetzen. Gleichwohl sind beide Worte in ihrer Bedeutung merklich verschieden und national gefärbt. „Im Deutschen hat der Begriff und darum das Wort Freund einen idealen Klang. Es kann allerdings auch der Ausdruck einer gutmütigen Herablassung sein, bei der nicht einmal an Bekanntschaft, viel weniger von Freundschaft die Rede ist, wie wenn man „lieber Freund“ oder „Freundchen“ zu einem Untergeordneten sagt. Aber diese Anwendung ist selten und hat den edleren Sinn des Wortes nicht zu schwächen vermocht. Wenn wir über die Bedeutung des Wortes nachdenken, finden wir, daß Freundschaft uns vorwiegend ein Verhältnis ausdrückt, das, ebenso rein als edel, wie die Liebe, dasjenige, was ihm an Leidenschaft fehlt, durch eine völlige Abwesenheit aller egoistischen Motive ersetzt. Der deutsche Freund soll einen Bund mit demjenigen schließen, den er sich zum Freunde erkoren hat. Er soll sich durch ähnliche Gesinnungen zu ihm hingezogen fühlen, soll sich ihm langsam ergeben, prüfend, ob der andere der Neigung wert, und kämpfend mit der Scheu, die jeder Mensch, der sich selbst achtet, empfindet, ehe er sich an einen andern anschließt. Dann aber soll er treu zu ihm stehen für alle Zeit. Alles das empfinden wir unwillkürlich, wenn wir Freund sagen. Ist es da nicht erklärlich, wenn wir sparsam mit dem Worte umgehen? Anders das französische ami. Auch dieses Wort enthält beide Bedeutungen des deutschen Freund, aber anders verteilt. In ihm überwiegt der bekanntschaftliche Begriff den freundschaftlichen. Auch der französische ami kann alles sein, was der deutsche Freund sein soll, aber er braucht es durchaus nicht zu sein, um den Begriff zu erfüllen, den die Franzosen mit dem Ausdrucke gewöhnlich verbinden. Er ist meist nur ein Bekannter, der einem wohl will. Oder er ist weniger als dies: ein Mann, dem wir Gelegenheitsdienste erwiesen haben, oder einer, der gern mit uns plaudert, und der nichts Schlechtes hinter unserem Rücken reden wird. Der Deutsche sagt kaum je zu seinem Freunde: Mein Freund! Das Wort deutet ein zu inniges Verhältnis an, um leichthin

gebraucht zu werden. Der Franzose ami't sich dagegen den ganzen Tag." *)

Wir haben bisher namentlich geltend zu machen gesucht, daß die sinnlichen und nationalen Elemente in deutschen Worten wieder bloßgelegt werden müssen, daß Etymologie und Kulturgeschichte auf dieselben Schlaglichter zu werfen haben, wenn sie mit ihrem vollen Inhalte in das Verständnis eindringen und in der Sprache der deutschen Jugend Leben erhalten sollen, und daß dabei das Lesebuch den zweckmäßigsten Ausgangspunkt bildet.

Die Sprache des Lesebuches bietet uns aber noch vielerlei andere Erscheinungen dar, an denen der Unterricht in der Muttersprache nicht gleichgiltig vorüber gehen darf, wenn die sprachliche Bildung wohl gepflegt und national ausgeprägt werden soll.

Gegenüber der Erscheinung, daß der ursprüngliche sinnliche Untergrund der Worte immer mehr zurücktritt, tritt uns eine andere in dem Bestreben entgegen, unsinnliche Begriffe wieder in Bezeichnungen für sinnliche Dinge darstellen zu wollen, in dem Drange nach Gleichnissen und bildlichen Redensarten, in denen das Geistige versinnlicht wird, die allgemeinsten und abstraktesten Gedankenbeziehungen an die greifbarsten Körperverhältnisse angeknüpft werden. Diese Erscheinung beruht auf dem psychologischen Erfahrungssatze, daß verwandte Vorstellungen sich gegenseitig wecken und zusammenschließen. Auf diese Weise gewinnt die Sprache wieder größere Anschaulichkeit und Eindringlichkeit; Gefühl und Erkenntnis werden stärker angeregt, denn die Vorstellungen erhalten mehr Deutlichkeit und Kräftigkeit. Die Anleitung zum Verständnisse bildlicher Redeweise und zur Anwendung derselben muß daher in der Volksschule ihre wohlverdiente Pflege finden. Die Gedichte und Schilderungen des Lesebuches werden vorzugsweise dazu Gelegenheit bieten.

Umgekehrt ist wieder in dem Sinnlich-Wahrnehmbaren ein Übersinnliches niedergelegt und ausgesprochen, in jedem Einzelwesen, das die Sprache nennt, das Wesen, die Kraft, der innere Grund des Individuellen angedeutet. „Der Sprachgeist ist ein Dichter im umfassendsten Sinne, denn wer den poetischen Genius der Sprache

---

*) Dr. C. Abel, Über Sprache, als Ausdruck nationaler Denkweise.

nicht würdigen lernt, vermag auch nicht das Wesen der Sprache zu fassen." (Studien und Kritiken v. Grube.)

Um die Jugend diese Seite der Sprache auffassen zu lassen, bedarf es gleichfalls keiner künstlichen Mittel, ist es nicht nötig, daß sie durch wohlgesetzte Definitionen Metapher,*) Personifikation,**) Metonymie,***) Synekdoche†) und Hyperbel††) zu unterscheiden weiß. Wenn nur Ohr und Auge, Herz und Verstand, Sprachgefühl und Schönheitssinn dafür gewonnen worden sind, so ist die Aufgabe der Volksschule nach dieser Richtung hin gelöst.

Zu solchen Hinweisen auf das Ineinanderspielen des Sinnlichen und Übersinnlichen, der konkreten und abstrakten Bedeutungen giebt das Lesebuch, wie Bibel und Gesangbuch, vielfache Gelegenheit, welche nicht versäumt werden darf. In dem soeben genannten Buche von Grube ist Material für diese Seite der Behandlung des Lesestoffes dargeboten. Wir greifen einige Beispiele heraus. „In dem sinnlichen Objekt „Quelle" hat die Sprache ein durchaus Übersinnliches, ein reines Gedankenobjekt aufgefaßt und ausgesprochen, nämlich den Ursprung, den lebendigen Grund eines fortschreitend bewegten Lebens. „Aus der Wolke quillt der Segen:" der Segen, der wie ein Fluß sich auf die Menschen herab ergießt, hat in der Quelle seinen Grund; der Segenstrom, wenn man ihn bis zu seinem Ursprunge verfolgt, führt zur Wolke als seiner Quelle hin. „Gott ist der Urquell alles Guten." „Dem Auge entquellen heiße Zähren." „Diese Verbindung ward für ihn eine Quelle langen Verdrusses:" der Verdruß floß aus der Verbindung, die ihm das Dasein gab, die ihn nährte, speiste, unterhielt wie der Quell den Strom. „Die Quellen des Reichtums, der Macht, des Vergnügens ꝛc. — sie sind unerschöpflich, sie versiegen, werden verstopft." In diesen Bildern liegt viel mehr als das abstrakte „Grund, Ursache, Ursprung", weil zugleich der Lebensprozeß, das fortdauernde Ausströmen, Sichentfalten

---

*) Z. B. „Es gilt uns heut' zu rühren des Königs steinern Herz."

**) „Schlummernd lagern Wies' und Hain, jeder Pfad verlassen; niemand als der Mondenschein wachte auf der Straßen."

***) „Er schaute mit vergnügten Sinnen auf das beherrschte Samos hin."

†) „Von fern her kommen wir gezogen und flehen um ein wirtlich Dach."

††) „Bis zum Himmel spritzet der dampfende Gischt" ꝛc.

und Entwickeln aus dem Anfange angedeutet wird, wie denn überhaupt in der Anschauung viel mehr liegt, als sich durch den abstrakten Begriff darstellen läßt.

Die „Hand" ist die Spitze, worin die Kraft, die Geschicklichkeit, das ganze Wirken des Menschen ausläuft, in ihr wird die Thätigkeit des Menschen als eines vernünftigen Wesens angeschaut.

„Sag' an! wer ist ihr Truchseß?
Sag' an! wer ist ihr Schenk?"
„„Meine rechte Hand ist ihr Truchseß,
Meine linke ist ihr Schenk!"" (Klein Roland.)

„Nur die Stoffe seh' ich getürmt, aus welchen das Leben
Keimet, der rohe Basalt hofft auf die bildende Hand." (Schiller).
„Und reget ohn' Ende die fleißigen Hände" ꝛc. (Schiller).
„Dem dunkeln Schoß der heil'gen Erde
Vertrauen wir der Hände That." (Schiller).

Wie für die Thätigkeit überhaupt, so ist die Hand auch für die sittliche That das Symbol, man spricht von „frevelnder Hand". Vormals hieb man den Dieben die Hand ab, als das Werkzeug, womit die Sünde begangen war. „Ich wasche meine Hände in Unschuld."

Der Handschlag, die zwei ineinander verschlungenen Hände, bedeuten, daß die beiden Personen in ihrer Thätigkeit, in dem Sinne, woraus die Thätigkeit entspringt, in ihrem Willen (der durch die Handlung vermittelt wird) übereinstimmen wollen. Wir fassen denjenigen, den wir lieben, mit dem wir vertraut sind, und der mit uns denselben Weg gehen soll, bei der Hand, gleichsam um die beiden Personen zu einer zu machen, die Lebensthätigkeit der einen an die der andern zu knüpfen. „An deiner Hand will ich durchs Leben gehen." „Hand in Hand gehen." Der Fromme läßt sich führen von „Gottes liebender Vaterhand." Wir schwören mit erhobener Hand.

Und wie die Hand das Werkzeug der Thätigkeit überhaupt, so insbesondere wird sie als Spenderin des Segens und der Wohlthat, als Organ der Strafe, Rache und Gewalt angeschaut. „Dem Feinde in die Hand fallen." „Du thuest deine milde Hand auf und sättigst alles ꝛc." „Die Hand des Herrn lag schwer auf mir."*)

Ähnliche Betrachtungen kann man z. B. an den Worten Stamm,

*) Vergl. C. Müller, Die Verwertung der Redensarten ꝛc. In Lyons Zeitschrift, Jahrg. V, H. 2 ff.

Blüte, Zweig, Frucht, Arm, Fuß, Kopf, Herz, Feuer, Licht und noch an vielen anderen anstellen; sie werden auf Sprache, Geist und Herz der Jugend gleich günstig einwirken, sie bilden national, weil sie uns die Denkweise des Volkes enthüllen und aneignen.*)

Insbesondere sind auch die Personifikationen in der Sprache zu beachten. Wir legen sogar wie die Alten dem abstrakten Begriffe immer noch eine Person, eine Göttin, Muse ꝛc. zu Grunde, verkörpern ähnlich wie sie die Idee zu einer Klio, Venus ꝛc., wenn wir sagen: „ein Freund der Geschichte, der Schönheit und der Wahrheit,“ „der Tod pocht an die Thür, ruft die Menschen ab, befreit sie von Schmerzen.“

„Kaum erscheinet etwas zu erklären daran, wenn einmal vorkommt: „die Arbeit ging nur langsam vorwärts.“ Und doch, hält man seine und der Kinder Phantasie daran fest, so findet sich Gold darin, das sie selber kaum finden, und wenn sie es hundertmal in die Hand nehmen. Die Arbeit ging? ging vorwärts? Hat sie denn Beine? Die Schüler lachen, aber schon öffnete den Aufgeweckten die bloße Frage die Augen, sie sehen die Arbeit plötzlich mit Beinen und gehend, wie der erste, der die Wendung brauchte, sie gesehen haben muß, und alle passen jetzt scharf auf, auch die, die nur die Schale, noch nicht den Kern sehen.“ (Hildebrand.) Bei solchen Beispielen hat man nicht nötig, Erklärungen und Auseinandersetzungen des Begriffes Personifikation zu geben, die Schüler schauen am einfachsten in den Sprachgeist hinein, wenn man, wie Hildebrand rät, sich selbst vom Katheder aus auf die Beine macht und durch die Klasse schreitet, um anschaulich anzudeuten, wie die „Arbeit gut geht, still steht, plötzlich stockt, wieder vorwärts geht, in raschen Gang kommt, am Ziele ist.“ Gesetzt, es käme die Stelle im Lesebuche vor: „Sonnenschein und Regen lösten sich ab, bald sah der Himmel heiter, bald finster aus,“ so werden diese Ausdrücke ihr volles Leben erst dann erhalten und in das Sprachbewußtsein der Jugend eingehen, wenn der Lehrer vergleichend auf das Ablösen der Wachen hindeutet, auf den wechselsweise heitern und finstern Ausdruck des Menschenantlitzes

*) Vergl. das vortreffliche Werk: „Der Bilderschmuck der deutschen Sprache. Ein Blick in den unerschöpflichen Bilderreichtum unserer Sprache und ein Versuch wissenschaftlicher Deutung.“ Von Hermann Schrader. Neue Ausgabe. Berlin, Verlag von Hans Lüstenöder.

aufmerksam macht. Dann wird der Himmel der Jugend von selbst als ein großes Antlitz erscheinen, das lacht in sonniger Bläue, weint beim Regen, griesgrämig und trübselig im Nebel und finster und zornig beim Gewitter ausschaut, dann wird sie von selbst darauf verfallen, das Aussehen des Himmels mit bildlichen Ausdrücken zu bezeichnen.

Die deutsche Sprache gleicht dem Meere. Wie dieses birgt sie unendliche Schätze und wirft köstliche Perlen aus, die jeder Deutsche fleißig einsammeln sollte, um sie in seine Sprache als glänzenden Schmuck und dichterische Verzierungen einreihen zu können. Zu diesem Schatze gehören ferner die sprichwörtlichen Redensarten, die Sentenzen, die Stab- und Stimmreime und die verschwisterten Wortpaare.

Die sprichwörtlichen Redensarten enthalten in der Regel keinen abgeschlossenen Gedanken in einem ausgebildeten Satze; sie fügen sich als besondere Ausdrucksformen für Vorstellungen in die Rede ein. Sie sind Bilder aus dem Leben, in den Rahmen weniger Worte gefaßt. Der Sprechende und der Schreibende greift in diese Schätze hinein, wie der epische Sänger in den Vorrat epischer Formeln. Redensarten, wie: Mir standen die Haare zu Berge, da war Holland in Nöten, das ist polnische Wirtschaft, leeres Stroh dreschen, den Nagel auf den Kopf treffen, eine Ursache vom Zaune brechen, aus der Hand in den Mund leben, über Hals und Kopf laufen, eine Sache übers Knie brechen, auf den Strauch schlagen, einem ins Gehege kommen, hinter dem Berge halten, den Mantel nach dem Winde hängen, jemandem etwas in den Mund legen, jemanden zur Bank hauen, jemanden im Stiche lassen, kurz angebunden sein, die Zügel schießen lassen, etwas auf die lange Bank schieben u. s. w., sind gleichsam in die Sprache hineingetragene Lebensbilder, die erklärt und anschaulich beleuchtet werden müssen, damit die zu Grunde liegenden Lebenslagen, Handlungsweisen, Vorgänge und Charakterzüge in scharfen Umrissen hervortreten.*) Bei einigen wird man an geschichtliche Ereignisse erinnern müssen. „Holland in Nöten“ kann nicht klar werden, wenn man nicht erwähnt, daß es 1672 von Turenne so

---

*) Vergl. Albert Richter, Deutsche Redensarten &c.

hart bedrängt wurde, daß die Holländer sich nur durch Durchstechen ihrer Dämme zu retten vermochten. „Jemanden im Stiche lassen" wird dem Schüler nicht durch ein „Jemanden in der Not verlassen" deutlicher, denn dies hat er vor der Erklärung schon instinktiv herausgefühlt. Eine solche Erklärung, die kein lebensvolles Bild, sondern nur einen verblaßten, zusammengeschrumpften Schatten in Form eines Begriffes giebt, führt nicht in den Geist der Sprache ein. Man würde den Schüler vielmehr im Geiste auf ein altdeutsches Schlachtfeld führen müssen, wo einer im Schrecken der Flucht einen todeswunden Kampfgenossen, anstatt ihm den Pfeil, die Lanze oder den Speer aus dem Leibe zu ziehen, nur auf eigene Stellung bedacht, eilig verläßt und über „Hals und Kopf" der Toten und Verwundeten davon läuft, um keine Minute zu verlieren. Man könnte statt dessen vielleicht auch an ein Turnier erinnern. „Auf die lange Bank schieben" giebt uns Gelegenheit, auf die frühere Langwierigkeit und Sorglosigkeit bei den gerichtlichen Verhandlungen hinzuweisen. „Jemanden zur Bank hauen" ist ein Ausdruck der rohen Gesinnung früherer Zeit. Während unter der Bank der vorletzten Redensart die Gerichtsbank, Aktenbank und dergl. zu verstehen ist, ist hier unter Bank eine Fleischbank zu denken, wie man sie heutzutage noch auf Märkten und in der Nähe der Rathäuser findet, belegt mit zugehauenen Fleischstücken. „Einem ins Gehege kommen" erinnert daran, daß der Deutsche es von altershe liebte, sein Heim einzuhegen oder einzufriedigen und jedes unberechtigte Eindringen in dasselbe als Friedensbruch zu betrachten. Vergl. Baumgarten, Tell I, und das bekannte My house is my castle.

Bei der Behandlung des Lesebuches wird man oft auch auf Stellen treffen, die als Sentenzen oder als geflügelte Worte das deutsche Land durchlaufen und sich gern in Rede und Schrift einweben. Worte, wie: „Der Wahn ist kurz, die Reu' ist lang", „Die Sonne bringt es an den Tag", „Der ist besorgt und aufgehoben ꝛc." „Ein Kaiserwort soll man nicht drehn und deuteln", „Der Mensch versuche die Götter nicht" und andere, aus dem Vorrate des Lehrers hinzugebrachte, müssen eingehend aus dem Inhalte des Gedichtes heraus beleuchtet werden. Manche verdienen eine katechetische Behandlung, wie z. B. „Die Treue ist doch kein leerer Wahn." Die Schüler

müssen sie nicht nur in ihr Gedächtnis fassen, sondern auch imstande sein, anzugeben, wo sie sich finden, und wie und wo man sie in die Rede einflechten kann.

Wie dichterisch die Muttersprache ist, läßt sich der Jugend recht anschaulich aus der Fülle von Stab- und Stimmreimen erklären, die wie gotische Laubgewinde sich durch die Sprache hindurchziehen und deren Musik mit ihrem Singen und Klingen erhöhen.

Zu dem ältesten deutschen Erb- und Sprachgut gehören die Reste der Allitteration, wie Herz und Hand, Land und Leute, Haus und Hof, Roß und Reiter, Wohl und Wehe, Haut und Haar, Kind und Kegel, Schutz und Schirm, Stock und Stein, biegen oder brechen, dick und dünn 2c. Die Jugend muß angeleitet werden, ihren Zusammenhang zu verstehen, sie überall aufzulesen, sie zu ordnen und anzuwenden. Um sie ihrem Interesse näher zu bringen, möge sie auch etwas von der ältesten Art deutscher Dichtung erfahren, möge sie hören, daß auch neuere Dichter, wie Rückert, Fouqué, Jordan*), Lappe**), die Stabreime wieder angewendet haben, und daß die Kinder heutigen Tages sie noch mit Lust und Liebe sagen und bilden, ohne zu wissen, was sie denn eigentlich thun. Es ist ein im Unbewußtsein des Volkes noch lebender Rest der allitterierenden Dichtung, wenn groß und klein, es als eine Art Zungenturnen betrachtend, versucht, ohne Anstoß herzusagen: „Hans hackt Holz hinterm Hause“ oder: „Kein klein Kind kann Kirschkerne knacken.“***)

Eine andere Art dichterischer Gebilde, die wie Glockentöne in die Sprache hineinhallen, sind die Stimmreimpaare, wie z. B. Hülle und Fülle, hangen und bangen, schalten und walten, Sack und Pack, weit und breit, Sang und Klang, Schutz und Trutz 2c. Auch diese sollen in die Sprache der Jugend hineingeleitet werden, auch bei diesen muß sie die innere Zusammengehörigkeit erkennen lernen. Manche davon lassen eine interessante Erklärung zu, so z. B. Hülle und Fülle, mit welchem Ausdrucke wir sehr großen Überfluß zu bezeichnen pflegen. „Diese Redensart stammt jedenfalls aus einer Zeit, in der die Sage von dem Hüllen und Füllen des Otternbalges

---

*) W. Jordan, Die Nibelungen.

**) K. Lappe, Die Frostnacht.

***) Vergl. Heinze, Die Allitteration im Munde des deutschen Volkes.

und damit zusammenhängende Rechtsgebräuche in Deutschland noch unvergessen waren.“ (Albert Richter, Deutsche Heldensagen.) Nach der nordischen Sage kommen nämlich die Asen Odin, Loki und Hörnir zu einem Wasserfalle auf ihrer Wanderung durch die Welt. Loki wirft Ottern, den in die Gestalt einer Fischotter verwandelten Sohn Reidmars, mit einem Steine tot, und dann ziehen sie ihm den Balg ab. Abends suchen sie bei Reidmar Herberge und zeigen ihm den Otternbalg. Dieser ruft seine Söhne herbei und zwingt mit ihnen die Asen, zur Buße für Otter den Otternbalg mit Gold zu füllen und ihn dann auch von außen mit Gold zu bedecken, zu hüllen.

Es wurde im deutschen Altertume der Totschlag oft dadurch geahnt, daß der Thäter den Leichnam des Erschlagenen mit Golde zu bedecken hatte, bis man nichts mehr von dem Toten sah. Zu herrlichen Erläuterungen geben ferner „Gut und Blut“, „Dach und Fach“, „schalten und walten“, Acht und Bann, Brief und Siegel, Spott und Hohn, Rat und That, Saft und Kraft; mitgegangen, mitgefangen, mitgehangen ꝛc. Veranlassung.

Endlich giebt es in der deutschen Sprache noch eine dritte Art dichterischer Gebilde. Es giebt gewisse Wortpaare, die wie Geschwister Hand in Hand durch die Sprache gehen, wie z. B. kurz und bündig, Weib und Kind, Leib und Leben, Hab und Gut, Schimpf und Scherz, Berg und Thal, Maß und Ziel, Fug und Recht, frank und frei, ganz und gar, angst und bange ꝛc. Sie verleihen der Muttersprache Nachdruck, Fülle, Anschaulichkeit und Schmuck und dürfen darum gleichfalls nicht unbeachtet bleiben. Warum sagen wir „nach Jahr und Tag“? Weil nach altdeutscher Rechtssitte jedem Termine noch immer eine Nachfrist beigegeben wurde, damit um so weniger eine zufällige Behinderung die Einhaltung des Termines unmöglich machen konnte. So giebt es manchen herrlichen Ausdruck den die Jugend sich leicht aneignet, wenn er ihr nahe genug gelegt wird, damit sie ihn ergreifen und in ihren Sprachschatz einfügen kann.

Auch neuere Schriftsteller haben unsere Muttersprache mit schlagenden Worten bereichert, die es verdienen, durch die Schule landläufiger gemacht zu werden. Wir erinnern an „Reih und Glied“ und „Hammer und Amboß“, die das Volk aus den Romanen Spielhagens aufgegriffen hat, an Ausdrücke, wie z. B. „Zahlen beweisen“,

„Thatsachen reden", die ganz unserem modernen Kulturleben angehören und dasselbe charakterisieren helfen, an das herrliche Bild vom „roten Faden", das Meister Goethe in unsere Sprache eingeführt hat 2c. Ist der Sinn der Jugend für die Schönheit, Bildungsfähigkeit, Schlagfertigkeit der Sprache durch die Mittel geweckt, die wir angegeben haben, so wird sie auch später glückliche Neubildungen, wo nicht selbst erfinden, so doch wenigstens sich aneignen, und somit dazu beitragen, daß der Leib unserer Muttersprache immer herrlicher und gliederreicher werde.

Bisher wollten wir vorzugsweise darthun, daß man der Jugend zu zeigen habe, wie die Muttersprache dichtet und denkt, nun gilt es noch, darzulegen, wie schon ihr Klang dichterisch zu sein vermag, wie innig sie ihre Töne mit dem Gedanken verschmelzen kann, wie sie zu zürnen und zu schmeicheln, zu grollen und zu kosen, zu weinen und zu jauchzen versteht.

Wir meinen die Onomatopöie (Lautmalerei), die unserer Muttersprache in so hohem Grade eigen ist, ihre Fähigkeit zur farbenreichen Sprachmalerei, zur dichterisch hörbaren Veranschaulichung der Sache durch die Wortlaute. Wir haben alle mehr oder minder ein bestimmtes ursprüngliches Gefühl für die Lautsymbolik, für eine gewisse Analogie zwischen der Lautbildung und unseren Vorstellungen. Durch die Berücksichtigung derselben haben unsere Dichter oft die Wirkung ihrer Gedichte erhöht, und es ist keine der letzten Aufgaben des Unterrichts in der Muttersprache, Ohr und Auge der Schüler dafür zu öffnen.

Bei Klangbildern, wie rauschen, donnern, plätschern, wallen, sieden, murmeln, knistern, zischen, brausen, sausen, keuchen, klirren, prasseln 2c., weise man daher die Jugend auf das Anklingen des Wortlautes an den Naturlaut hin,*) und wenn der Lehrer aus seinem Wissensschatze noch wirkungsvollere Beispiele herzubringt, wie z. B.: „Hurtig mit Donnergepolter entrollte der tückische Marmor" (Voß), so wird sich sicherlich eine neue, ungeahnte Seite der Muttersprache ihrem Verständnisse erschließen. Das Lesebuch bietet mannigfache Gelegenheit, den Blick der Jugend auf die eigentümliche Wirkung

---

*) „Und es wallet und siedet und brauset und zischt."

mancher Vokale und Konsonanten zu lenken. Daß das „i" das Liebliche und Freudige malt, kann man z. B. aus dem Erlkönig ersehen lassen, aus der Stelle: „Du liebes Kind, komm geh mit mir, gar schöne Spiele spiel' ich mit dir!" Das Dumpfe, Grauenhafte, das im „u" sich ausspricht, erhellt z. B. aus Uhlands: „Weh' dir, verruchter Mörder, du Fluch des Sängertums!" In demselben Gedichte läßt sich aus folgender Stelle recht fühlbar die verschiedenartige Wirkung der Vokale aus dem Gegensatze erweisen:

„Der König, furchtbar prächtig, wie blut'ger Nordlichtschein;
Die Königin, süß und milde, als blickte Vollmond drein."

Nicht nur der Lehrer, auch die Jugend schon muß mit dem Ohre ein Geplätscher vernehmen, wenn sie liest oder hört:

„Und sieh, aus dem Felsen geschwätzig schnell
Springt murmelnd hervor ein lebendiger Quell!"

So kann an manchen Gedichten gefühlt werden, wie das Metrum dem Inhalte entspricht. Wir erinnern nur noch an: „Von dem Dome, schwer und bang, tönt der Glocke Grabgesang," und an: „Hurre, hurre, hopp, hopp, hopp" ꝛc.

Wenn endlich noch im letzten Schuljahre auf die Verschiedenheit der Reime und deren Stellung, auf die Versmaße und auf die häufigsten Dichtungsgattungen und deren Eigentümlichkeiten an Beispielen in dem Lesebuche hingewiesen worden ist, so dürfte die Volksschule gethan haben, was sie zur Förderung der ästhetischen, logischen und moralischen Bildung — d. i. der nationalen Bildung der Jugend durch Einführung in das Verständnis der Muttersprache zu thun vermag.*)

Vor allem wünschen wir aber, daß der Inhalt der Sprache mit der in ihr waltenden nationalen Denkweise mehr als bisher ins Auge gefaßt werde, daß alle Lehrer das Wort des Dichters verstehen und mit ihm sagen:

„In jedem Wort, wenn wir's erwägen, liegt ein ganzes Buch,
Und mannigfach ist auszulegen der einfachste Spruch.
Viel kann aus wenig Worten lernen, wem es ist verliehn,
Als wie du kannst aus kleinen Kernen große Bäume ziehn."

*) Vergl. H. Weber, Deutsche Sprache und Dichtung ꝛc.

Mündliche Übungen in der Muttersprache.

Was wir im vorigen Abschnitte bezüglich der Auffassung der Muttersprache dargelegt haben, das sollte und konnte nicht erschöpfend sein, und wenn wir dabei auf die Betrachtung des Sprachinhaltes den Hauptton legten, so wollten wir einerseits damit andeuten, daß nach dieser Richtung hin viel versäumt worden ist, und andrerseits, daß der Geist der Sprache selbst nur auf diesem Wege erkannt und ein volles Verständnis der Lesestücke nur durch die Beleuchtung der Worte gewonnen werden kann. Eine derartige, auf den Inhalt gerichtete Sprachbetrachtung, bei der sich die nationale Denkweise enthüllt, ist vor allem geeignet, der Bildung eine nationale Ausprägung zu verleihen. Alle die angeführten sprachlichen Erörterungen dürfen sich aber nicht zu weit von dem Gesamtinhalte des Lesestückes entfernen, auch nicht den Text zertreten und ersäufen. Sie finden ihre beste Stelle vor und nach dem Lesen und haben unmittelbar dem besseren Verständnisse des Ganzen zu dienen. Der Genuß des Sprachstückes und die Aufnahme des sachlichen Inhaltes soll durch sie vorbereitet und gefördert, aber nicht gestört werden. Das Anstellen von Vergleichen, das Herbeiziehen von verwandten sprachlichen Erscheinungen, das Gruppieren und Ordnen des behandelten Sprachstoffes finden daher von Zeit zu Zeit in besonderen, zu diesem Zwecke erwählten Stunden oder in den Stunden, die für Grammatik festgesetzt sind, und in denen die Laut-, Flexions- und Satzlehre zu behandeln ist, den geeignetsten Platz. In diesen Stunden erhält die Auffassung der Sprache ihre Ergänzung und Vollendung, in dieser kommt man auf das zurück, was in der Lesestunde aufgefunden wurde, es vergleichend, erweiternd, übend.

Auf die Sprachmitteilung und Sprachauffassung hat nun die Sprachübung zu folgen. „Erst die Übung macht den Meister.“ Es giebt Menschen, welche die Sprache gut verstehen, die sich sogar rühmen dürfen, die grammatische Seite derselben aufgefaßt zu haben, und dennoch lesen, reden und schreiben sie schlecht, weil sie in diesen Dingen zu wenig planmäßig geübt worden sind. Erst durch Übung verwandelt sich die objektive Sprache in eine subjektive, wird sie zu einem sicher erworbenen Besitze, über den man nach Maßgabe seiner

Bildung frei verfügen kann. Ohne Übung geht die Sprache, wenn auch auf einige Zeit im Bewußtsein hell und im Gedächtnisse fest, wieder aus der Jugend heraus, ohne Übung wird sie nicht zu geistigem Fleisch und Blut. Das Wort soll nicht nur oft über die Lippe laufen, auch auf der Schwelle des Bewußtseins muß es, Hand in Hand mit der Vorstellung, sich pünktlich einstellen lernen; mit Leichtigkeit und Bereitwilligkeit hat es aus der Feder zu fließen, mit Ätherflüssigkeit muß es sich vom Munde zum Ohre schwingen, mit photographischer Treue auf dem Papiere niederschlagen. Diese Dienstbarkeit der Sprache setzt ihre Beherrschung voraus, diese kann aber nur durch tüchtige logische Schulung und fleißige nnd vielseitige Übung erworben werden. Auf diese letztere wollen wir nun, soweit sie sich auf die mündliche Darstellung bezieht und nicht schon ihre Erörterung gefunden hat, in folgendem näher eingehen.

1. Lesen.*)

> „Das laute Lesen bildet nicht nur die Schreibart, sondern es prägt auch Formen der Gedanken ein und weckt eigene Gedanken; es giebt dem Gemüte Freude, der Phantasie Nahrung, dem Herzen einen Vorgeschmack großer Gefühle und erwirkt, wenn dies bei uns möglich ist, einen Nationalcharakter."
>
> Herder.

Schon nach dem ersten Schuljahre müssen die Schüler imstande sein, den Lesestoff der Fibel zu bewältigen. Wir können dem vielfach ausgesprochenen und auch hier und da in die Praxis eingeführten Grundsatze, daß das Lesenlehren im ersten Schuljahre verfrüht sei, und daß an dessen Stelle ein ausgedehnterer Anschauungs-, Sprech- und Zeichenunterricht treten müsse, nicht so bedingungslos beipflichten. Man muß das letztere thun und darf das erstere nicht unterlassen. Durch das Lesenkönnen erhält das Kind gleichsam ein neues Sinnes-

*) Vergl. Kehr, Die Geschichte des Leseunterrichts in Kehrs Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts. II. Band. — Geistbeck, M., Methodik des Unterrichts in Geographie, Geschichte und deutscher Sprache. III. Teil.

werkzeug, durch dessen Thätigkeit allem Unterrichte, insbesondere aber dem sprachlichen, eine Unterstützung zu teil wird, die man so zeitig herbeiführen muß, als es die Rücksicht auf die Kindesnatur gestattet. Mit der in den ersten zwei Schuljahren erworbenen und allmählich gesteigerten Lesefertigkeit sind aber die Kinder noch weit von jener Stufe entfernt, auf der das Lesen sich zu einem Lesevortrage steigert, welchen Goethe eine Kunst nennt, die, um echte Kunst zu sein, zur Natur zurückkehren müsse. Aus leicht begreiflichen Gründen werden die Schüler der Volksschule jenes Ziel selten vollkommen erreichen, aber nichtsdestoweniger muß es angestrebt werden. Das Vorlesen eines Sprachstückes hat auf allen Unterrichtsstufen als eine kleine und bescheidene Kunstleistung zu gelten.

In der Regel hört man die Meinung aussprechen, daß die untersten Klassen vorzugsweise das mechanisch-geläufige, die Mittelklassen das logisch-richtige, die Oberklassen das euphonisch-schöne Lesen pflegen müßten. Ohne weiteres können wir uns dieser Ansicht nicht anschließen. Natürlich muß der Vortrag unberücksichtigt bleiben, so lange die mechanische Fertigkeit noch nicht erreicht worden ist, und das logische Lesen kann nicht eher eintreten, bevor man nicht den Lesestoff dem Verstande des Schülers geöffnet hat, und von einem Lesen mit Ausdruck und Gefühl kann nicht die Rede sein, wenn nicht das letztere vorher durch das Verständnis erwärmt worden ist. Diese verschiedenen Stufen in der Kunst des Lesens dürfen aber nach unserer Meinung nicht auf Jahre von einander geschieden werden, es ist vielmehr schon mit und bei dem mechanischen das logische und ästhetische Lesen anzubahnen. Denn da das Kind nach unserer Forderung nichts lesen soll, was es nicht versteht oder was ihm nicht verständlich gemacht werden kann, so wird es auch immer, und zwar schon in der Elementarklasse, logisch und ausdrucksvoll lesen müssen, sobald der Lesestoff dem kindlichen Geiste und Gemüte angemessen ist und von ihm beherrscht wird. Uns hat die Erfahrung gelehrt, daß, wenn nur einigermaßen die Schwierigkeiten im Übertragen der geschriebenen Sprache in die Lautsprache überwunden sind, das logische und gefühlvolle Lesen sich unter der weiteren Voraussetzung, daß der Inhalt und die Sprache in ihren Worten und Satzformen kindlich sind, bei den meisten Kindern von selbst einstellt. Da aber auf jeder

Stufe der Stoff schwerer, die Satzformen länger und mannigfaltiger, die Gedanken und Gefühle tiefer und beziehungsreicher werden, so muß auch die Kunst des fertigen, logischen und schönen Lesens auf jeder Stufe gleichzeitige Übung und stetige Vervollkommnung finden.*)

Höchstwichtig für die Erzielung eines guten Lesens ist die Methode des Lesenlehrens. Eine Schule, die an toten Silben, an unverstandenen, dem Kinde ganz fernliegenden Wörtern, an nichtssagenden Sätzen und unkindlichen Stoffen das Lesen lehrt, wird nie so gute Leser aufweisen als die, welche die von uns befürwortete Methode befolgt. Jene schleppt in die Schule die Monotonie und Verzerrung ein, die sich so schwer beseitigen lassen, daß man allerdings erst auf den höheren Stufen zur Übung des logischen und schönen Lesens gelangt. Die erste und beste Vorbereitung für schönen Lesevortrag ist die sorgsame Pflege des schönen Sprechens. „Glücklich ist das Kind, der Jüngling, dem von seinen ersten Jahren an verständliche, menschliche, liebliche Töne ins Ohr kamen, die seine Zunge und den Ton seiner Sprache unvermerkt bildeten! Glücklich ist das Kind, dem seine Wärterin, seine Mutter, seine älteren Geschwister, seine Anverwandten und Freunde, endlich seine früheſten Lehrer auch im Gehalte und Tone der Rede gleichsam Vernunft, Anstand, Grazie zusprachen; der Jüngling, der Mann wird sie nicht verleugnen, so lange er lebt. Denn nur durch Hören lernen wir sprechen, und wie wir frühe hörten, wie unser Mund, unsere Zunge sich in der Kindheit und Jugend formten, meistens sprechen wir so zeitlebens." (Herder, Von der Ausbildung der Rede und Sprache in Kindern und Jünglingen.) Den meisten Kindern wird aber dieses Glück durch ihre früheste Umgebung nicht zu teil, den meisten kann es erst in der Schule geboten werden. Wie wir bemüht sind, den musikalischen Sinn und das Gehör durch Vorsingen oder Vorspielen schöner Melodien zu bilden, so muß auch der Sinn für schöne Sprache, sei sie laut gelesen oder frei gesprochen, durch Vorsprechen und Vorlesen geweckt werden und zwar recht nachdrücklich auf den untersten Stufen, weil da die Organe noch biegsam sind. Wenn der Lehrer Muster und

*) Schmid, Pädagog. Handbuch. Band I. — Sommert, Methodik des deutschen Sprachunterrichts. Wien, Pichlers Witwe und Sohn, 1882. S. 22 ff. — Kehr, theoretisch-prakt. Anleitung 2c. S. 53 ff.

Vorbild ist, wenn er innerlich erwärmt, lautrein, durchsichtigdeutlich mit biegsamer, dem Stoffe sich anschmiegender, die Gefühle abspiegelnder Stimme, wenn nötig, ergriffen und begeistert vorlesen kann, dann werden auch die Schüler, ohne lange Regeln über die Betonung erhalten zu haben, gut lesen.

Eine zweite Voraussetzung des guten Lesens ist die Lesefertigkeit.*) Wir meinen darunter nicht jenes „Schnelllesen, das die Mutter des Schlechtlesens ist" (Kehr), das ohne Ruhe und Rast flüchtig einherrennt, das eilt, ohne zu weilen, das die Worte halb errät und die Satzzeichen nicht achtet, sondern das besonnene, über den Worten ruhende und sinnende Lesen, das jedes Wort lautrein, deutlich, verständlich, ausdrucksvoll und natürlich ausprägt, das Auge dem Munde vorausgehen läßt, um die Länge des Satzes und dessen Zusammenhang vorher zu überblicken und darnach die Betonung einzurichten. Dies ist auch ein Teil der mechanischen Lesefertigkeit, der bis in die Oberklassen hinauf sorgsame Pflege zu finden hat und sich nicht in den Unterklassen abthun läßt, so daß das verständnis- und gefühlvolle Lesen als etwas Besonderes erst später hinzukommen könnte. Ohne diese Lesegewandtheit stellt sich nicht die Lust zum eigenen Lesen ein. Auch die Auffassung des Inhalts wird durch den Mangel an technischer Fertigkeit erschwert.

Wackernagel sagt: „Das Geheimnis des guten Lesens ist Wahrheit." Diese geht parallel mit dem Wachsen der Bildung und hat zur Bedingung, daß der Inhalt des Lesestückes zuvor in den Geist des Schülers übergegangen ist, die rechte Stimmung und das volle Verständnis erzeugend, ohne das eine Hingabe an den Lesestoff sich nicht denken läßt. Die Erfahrung, daß das Kind seine eigenen Gedanken mit natürlichem Ausdrucke hervorbringt, sofern es in dieser Hinsicht nicht verbildet ist, sollte uns stetig daran erinnern, daß das gute Lesen ein volles Verständnis voraussetzt und zwar auch des einzelnen Wortes, denn sonst stößt sich das Kind aller Augenblicke an dunkle Worte, die seinen Gedankenlauf hemmend unterbrechen. Das gefühlvolle Lesen muß aus dem Innern herausquellen. Will man es bloß anlernen, indem man nur Ton und Geberde vormacht

*) Stoffel, a. a. O. S. 36.

und die Einführung in die Stimmung und das Verständnis unterläßt, so erzieht man zur Unwahrheit und Heuchelei, die doch jedenfalls nicht deutsche Eigenschaften werden sollen.

Obgleich in der Volksschule das laute Lesen die Regel bilden muß, weil nur durch dieses der Beweis gegeben werden kann, daß das Kind den Inhalt erfaßt hat, und weil es zugleich eine Übung des Mutes und der Sprach- und Hörorgane ist, so darf doch auch das stille Lesen der Pflege nicht ganz entbehren. Durch dieses muß sich die Jugend gewöhnen, auch ohne Lautausdruck seine Gedanken sammeln, seinen Geist auf den Inhalt richten und über denselben Rechenschaft geben zu können. Erfolgt doch unser Lesen nach dem Verlassen der Schule fast nur auf diese Art.

Gelesen wird in der Lesestunde. Das schließt aber keineswegs das Lesen in anderen Stunden aus. Wie man in der Religionsstunde die Bibel oder das Gesangbuch aufschlagen läßt, um durch Vorlesen einer Stelle die Beweisführung zu unterstützen oder die Wirkung dieses Unterrichts zu erhöhen, so sollte man auch in den Stunden für Geographie, Geschichte und Naturkunde zuweilen das Lesebuch aufschlagen lassen, um durch Vorlesen eines schönen Gedichtes, einer herrlichen Schilderung u. dergl. die genannten Gegenstände in ein helleres Licht zu rücken, sie zu weihen und zu verklären, sie zu begründen und zu beleben, sobald das Lesebuch geeigneten Stoff darbietet. Ebenso wünschenswert ist es, daß der Lehrer aus seiner Bibliothek oder aus der der Schule zuweilen ein Buch mit zum Unterrichte bringt, aus dem einzelne Schüler, während die anderen nur hörend thätig sind, vom Lehrer zu bezeichnende und den Unterricht fördernde Abschnitte vorlesen müssen. Dabei sind die Schüler zugleich anzuweisen, wie man ein Buch zum Zwecke seiner Wissens- und Sprachbereicherung nutzbringend zu lesen hat.*)

2. Erzählen.

Auf das Einatmen folgt das Ausatmen.

Die Geschichten, Sagen, Märchen und Fabeln erzählen uns und sollen wiedererzählt werden. Das Lesebuch und der Lehrer

---

*) Vergl. den vortrefflichen Aufsatz E. Götzingers: „Der deutsche Unter-

sprechen nicht nur zu den Schülern, sie lehren dieselben auch sprechen. Als Vorbereitung zum Erzählen dient einerseits das Lesen, Erklären und Betrachten der dramatischen Gliederung eines erzählenden Lesestückes, andererseits das anschauliche, wohlgegliederte Vorerzählen des Lehrers. Wie der Lehrer und das Buch erzählen, so sollen und werden die Kinder auch wiedererzählen. Namentlich müssen sie es dem Lehrer abmerken, wie man vorträgt, Pausen macht, die Ausdrücke wählt, frei und beliebig wählen kann, ohne den Sinn und Gang der Erzählung wesentlich zu stören, wie man den Schauplatz vor die Seele stellt, die Begebenheiten an dem Geiste vorüberziehen läßt, das innere Auge von den Zeilen des Buches abwendet und zum geistigen Schauen gelangt.

Die kleinen, noch spracharmen Schüler der Unterklassen mögen sich möglichst an die Worte des Buches oder des Lehrers halten, und letzterer wird darauf achten, daß er selbst eine und dieselbe Geschichte möglichst mit denselben Worten wiedererzählt. Das an das wortgetreue Wiedergeben streifende Erzählen soll eine sprachegebende Übung sein. Erst dann, wenn sich die Schüler im strengen Nacherzählen tüchtig geübt haben, leite man sie zu freierem Erzählen an. Bei den Schülern der Oberklassen, die in der Handhabung erzählender Wendungen sicherer sind und einen größeren Sprachvorrat besitzen, kann man die sprachbildende Wirkung des freien Erzählens noch durch die Forderung erhöhen, bestimmte synonymische und syntaktische Veränderungen, erläuternde Bemerkungen, schildernde Ausgestaltungen und eigene Urteile einfließen zu lassen. Daß ein fleißiges Erzählen nicht nur im Anschlusse an das Lesebuch, sondern auch in der Geschichte und Heimatkunde stattzufinden hat, bedarf nur der Erwähnung und ist wohl allgemein anerkannt. Von Zeit zu Zeit muß der Lehrer aber auch einmal in die Zeitgeschichte greifen und den Schülern etwas davon vortragen. Es wendet sich unser Unterricht noch viel zu sehr von der Gegenwart ab. Ein Krieg bricht aus, ein großer Mann stirbt, ein Denkmal wird errichtet, ein großes Unglück ereignet sich, eine edle That wird bekannt, eine Entdeckung, eine Erfindung

richt an der Realschule (höheren Bürgerschule)", abgedruckt in der Schweiz. Lehrerzeitung, Jahrg. 1889, Nr. 38—40.

von weittragender Bedeutung wird gemacht, die Nachricht von einem wunderbaren Ereignisse durchläuft die Welt ꝛc. — das sind vortreffliche Gelegenheiten, der Jugend etwas von der lebendigen Gegenwart zu erzählen, und das heißt nicht, Politik und Zeitung in die Schule hineintragen, wenn der Lehrer solche Gelegenheiten beim Schopfe faßt, die ihm gestatten, der Jugend zu zeigen, daß edler Sinn, Tapferkeit, Opferfreudigkeit, Ehrgefühl und wie alle die herrlichen Tugenden heißen im deutschen Volke nicht ausgestorben sind, sondern als ein Erbe der Väter noch heute sich offenbaren. Rückt der Lehrer von Zeit zu Zeit der Jugend einmal eine im hellen Lichte der Gegenwart sich vollzogene Begebenheit vor das Auge, so wird sie sicherlich nicht nur mit großem Interesse lauschen, sondern auch mit verstärkten und geschärften Sinnen das Leben der Gegenwart, das um sie herumtost, beobachten und begreifen lernen. Kommt noch vom Lehrer an die Schüler die öftere Aufforderung hinzu, das in der Schule Gehörte zu Hause und das außer der Schule Gelesene oder Erlebte in der Schule zu erzählen, so haben wir vortreffliche Mittel in der Hand, um die an unserer Jugend so oft beklagte Mund- und Denkfaulheit, das gedankenlose Darüberhinlesen und das sinnenstumpfe Herumlaufen in Natur- und Menschenwelt zu bekämpfen und Bänder zwischen Schule und Elternhaus, zwischen Schule und dem Leben der Gegenwart zu knüpfen.

3. Memorieren und Vortragen.

„Auswendiglernen sei, mein Sohn, dir eine Pflicht;
Versäume nur dabei inwendig lernen nicht!
Auswendig ist gelernt, was dir vom Munde fließt,
Inwendig, was dem Sinn lebendig sich erschließt."
Rückert.

Der Kampf gegen die bloßen Gedächtnisübungen in der Schule ist in der letzten Zeit mit tapferen Waffen geführt worden.*) Wir stehen in Reih' und Glied mit denen, die sich gegen das geistlose, mechanische Auswendiglernen wenden, wobei der Stoff sich nicht in Saft und Kraft der Jugend verwandelt, das geistige Auge

*) Wir verweisen hier auf Dr. Sachse, Zur Schulreform. Leipzig. Otto Klemm. 1891.

nicht an den Vorstellungen, sondern am Blatte haftet; wir verurteilen die einseitige Pflege des Gedächtnisses durch eine Unmenge von religiösem Lehrstoff, der, nachdem er den Kindern Verdauungsbeschwerden bereitet hat, meist wieder durch die Poren des Geistes herausgeschwitzt oder durch den Kanal des Vergessens ausgeschieden wird; wir werden stets die pädagogische Schule bekämpfen, die des Kindes Geist als ein zu füllendes Gefäß betrachtet und das Gedächtnis als die Öffnung, auf die der „Nürnberger Trichter" aufzusetzen sei: aber trotzdem werden wir nicht mit denjenigen gehen, die das Kind mit dem Bade ausschütten und alle Gedächtnisübungen in Mißkredit bringen wollen. Unstreitig ist die Jugend die geeignetste Zeit, um das in sich aufzunehmen, was vom Gedächtnisse für das ganze Leben festgehalten werden soll, aber dennoch hat man sich dieser Thatsache der Erfahrung gegenüber vielfach verschließen wollen. Man hat die Abneigung gegen ungeeigneten Memorierstoff auf das Memorieren selbst übertragen.

Wir halten das Memorieren und insbesondere das *wortgetreue Einprägen und Vortragen von poetischen und prosaischen* Lesestücken für ein vorzügliches Bildungsmittel, weil es das *Gedächtnis übt*, das *Sprachgefühl entwickelt*, den *Sprachschatz mit guten Ausdrücken und Satzformen bereichert*, die *Gedanken vermehrt*, die *Empfindungen stärkt*, *guten Inhalt und gute Formen zugleich gewinnen läßt*. Soll aber nicht jenes monotone Hergebete und geistlose Auf- und Hergesage zum Vorscheine kommen, dem man sofort anmerkt, daß nur Auge und Ohr auswendig gelernt haben, daß die einzelnen Worte nur in ihrer Reihenfolge, nicht aber in ihrem logischen Zusammenhange aufgefaßt worden sind, so muß nicht nur der Stoff wertvoll und der Kindesnatur entsprechend sein, sondern auch vorher nach Form und Inhalt eine Beleuchtung bis zur Durchsichtigkeit erfahren haben. Nur das Verstandene bleibt im Gedächtnisse haften, nur das innerlich Erlebte geht in Fleisch und Blut des Geistes über.

„So oft es auch schon hervorgehoben worden ist, daß besonders das Memorieren guter, der Unterrichtsstufe entsprechender *Prosa* das beste Mittel ist, Sprache zu erwerben, so begnügt sich doch die Schule meist mit dem Auswendiglernen von Gedichten. Allerdings hat das Auswendiglernen prosaischer Stücke gewisse Schwierigkeiten, und wenn

die Thätigkeit des Lehrers dabei nur im Aufgeben und Überhören besteht, kann es den Kindern zur furchtbaren und unnützen Qual werden. Wenn aber der Lehrer die Sache recht anzufassen weiß, anfangs kleine Stücke auswählt, alles sorgfältig erklärt, den Gedankengang und die Verbindung der einzelnen Sätze hervorhebt, und damit der einzelne Schüler sieht, wie er es zu Hause anzufangen hat, gleich selbst mit der ganzen Klasse ein Stück memoriert, indem er Satz für Satz laut vorspricht oder lesen und laut nachsprechen, nach dem zweiten Satze den ersten wiederholen läßt 2c., wenn er ferner das Auswendiggelernte nicht nur mündlich hersagen, sondern in der Schule aus dem Kopfe niederschreiben, aber zu Hause nach dem Gedruckten korrigieren läßt 2c., so weiß ich in der That, ich gestehe es offen, kein leichteres und besseres Mittel, um den Kindern Sprache beizubringen." *) Wir wissen auch kein besseres Mittel zur Förderung des mündlichen und schriftlichen Ausdruckes der Jugend als das von Panitz empfohlene. Man lasse daher recht oft gute Prosastücke und zwar nicht nur Erzählungen, sondern auch Fabeln, Parabeln, Sagen, Schilderungen, Beschreibungen, Biographien, Briefe und dergl. wortgetreu einprägen und aus dem Gedächtnisse niederschreiben und vortragen. Der gute Erfolg für die Sprachbildung wird sich sehr bald bemerklich machen; der Schüler wird sichtlich mit größerer Sicherheit und Leichtigkeit seine Gedanken zum Ausdrucke bringen, weil ihm ein Vorrat von Sprache zu Gebote steht, in den er nur hineinzugreifen nötig hat.

Als die „Gartenlaube" s. Z. erzählte, daß im Feldlager vor Paris sich deutsche Soldaten, ohne Unterschied der Konfession und unter der Leitung eines Juden, zusammengethan und zu Ehren Luthers und Schillers am 10. November, dem Geburtstage dieser zwei kerndeutschen und hochverdienten Männer, eine Gedenkfeier veranstaltet hätten, da schlug uns allen freudig das Herz ob dieser konfessionslosen, pietätvollen Einmütigkeit in dem Kultus deutschen Geistes; als aber die „Gartenlaube" weiter erzählte, wie mühsam man die am Feste vorzutragenden Gedichte erst habe bruchstückweise aus dem Gedächtnisse der einzelnen hervorsuchen müssen, damit dann einige dieselben wieder neu lernen und vollständig vortragen konnten, da wurden

*) Dr. Panitz in Lübens Jahresbericht von 1867.

wohl die meisten Leser an die schmerzliche Thatsache erinnert, daß wir doch außerordentlich wenig von unserem klassischen Schrifttume als ein unverlierbares, zu jeder Stunde zu Gebote stehendes geistiges Eigentum mit uns herum tragen, daß die meisten Gedichte, die wir in der Jugend gelernt haben, nicht mehr fest und sicher im Gedächtnisse haften. Darum strebe jede deutsche Schule mit allem Fleiße darnach, der Jugend ein gutes Teil deutschen Schrifttums, einen Balladen-, Fabel- und Liederschatz, namentlich aber die schönsten und volkstümlichsten Gedichte von Schiller, Goethe, Uhland und Rückert u. a. mit auf den Lebensweg zu geben, und zwar so, daß sie dieselben, lebendig und treu im Gedächtnisse, im Herzen und Geiste bewahrend und hütend, zu jeder Zeit, bei jeder passenden Gelegenheit zu singen und zu sagen vermag. Ein bis in das späteste Lebensalter festgehaltenes geistiges Eigentum werden diese klassischen Sprachschätze aber nur dann, wenn sie fleißig wiederholt und durch öfteres Vortragen immer wieder aufgefrischt werden. Jeder Lehrer muß darüber Buch führen oder sich genau um den Lehrplan seiner Schule kümmern, damit er weiß, was die Schüler sich schon erworben haben, was sie sich noch erwerben müssen, und worauf er die Wiederholung zu richten hat. Nur durch eine in bestimmten Pausen wiederkehrende Auffrischung des Gelernten wird derjenige Grad von Sicherheit und Festigkeit gewonnen, der einen Besitz auf Lebenszeit gewährleistet. Dann werden auch mit der allmählichen Ausreifung des jugendlichen Geistes von Wiederholung zu Wiederholung neue Schönheiten entdeckt werden, die im Schüler eine noch tiefere Liebe zur Muttersprache und zu den klassischen Dichtern begründen dürften.

Vor allem soll in der Volksschule kein Volkslied gesungen werden, das nicht zuvor dem Verstande, dem Herzen und dem Gedächtnisse zu vollem Eigentume gemacht worden ist. Der volkstümliche Gesang droht immermehr zu verklingen, darum muß ihm allüberall eine wärmere Pflege zu teil werden. Die Unart, nur Melodien zu trällern, die Unsitte, kein Lied mit allen seinen Versen bis zum Ende zu singen, um es dann im Herzen ausklingen zu lassen, das Unvermögen, ohne Text- und Notenbuch zu singen, das immerwährende Abbrechen der Gesänge aus Mangel an Textkenntnis, das Springen von einem Liede zum andern, weil keins

ordentlich gehen will — alles das wird trotz der großartigen Pflege der Musik in Deutschland immer noch gehört. Sollen aber unsere schönen Volkslieder, insbesondere die patriotischen, ihre volle Würdigung erhalten und eine Pflege nationaler Gesinnungen übernehmen, so muß es sich die Schule sehr angelegen sein lassen, die herrlichen Texte in Fleisch und Blut der Jugend überzuführen. Der Klassenlehrer soll auch der Gesanglehrer sein. Ist es anders, trennt man vollständig den Unterricht im Deutschen von dem im Gesange, so reißt man auseinander, was innerlich zusammengehört wie Text und Melodie.

„Alkibiades gab jenem Schulmeister zu Athen, der den ersten klassischen Dichter seiner Sprache, den Homer, nicht in der Schule hatte, eine Maulschelle; und wie fleißig die Griechen ihre besten Schriftsteller, wie fleißig die edelsten Römer die besten griechischen Schriften lasen, wie oft sie solche abschrieben, auswendig lernten, nachahmten und sich zu eigen machten, klingt für unsere neue barbarische Zeit beinahe wie ein altes Märchen. In Italien weiß der gebildetere Teil der Nation ihre klassischen Dichter fast auswendig; in englischen neuen Schriften werden sie zur Zeit und Unzeit angeführt und mit brittischem Stolze gepriesen, wie sehr die französische Nation auf ihre Sprache und Schreibart, auf die Muster derselben in jeder Art stolz ist, weiß jedermann.“ Wenn nun auch diese Worte heute uns Deutschen gegenüber nicht mehr so vollberechtigt sind, als zu jener Zeit, wo Herder sie aussprach, so bleibt doch wahr, daß da, wo das Memorieren der schönsten nationalen Sprachschätze und das laute lebendige Vortragen derselben eine bis in die untersten Schichten des Volkes hinabgehende Pflege und Übung findet, die sittliche und geistige Bildung sich hebt; denn, wo ein Volk sich in seine Dichter hineinlebt, da wird nicht nur Sprache und Rede ausgebildet, sondern auch die Gesinnung geadelt, der Gedankenkreis erweitert, das Leben verklärt, das Nationalgefühl genährt und die Bahn eines weisen Kulturfortschrittes unverrückt eingehalten. Diesen Standpunkt haben wir noch nicht voll erreicht. Noch giebt es zu thun. Vor allem wollen wir dafür sorgen, daß jeder Deutsche eine Anzahl der schönsten Gedichte, wie z. B. Schenkendorfs „Muttersprache, Mutterlaut!“, Schillers „Worte des Glaubens“,

„Die Glocke“, diesen Meistergesang eines deutschen Lebenslaufes, Uhlands „Des Sängers Fluch“ rc. sein Leben lang, lebendig in Kopf und Herzen, mit sich herumtrage. Jeder birgt dann Edelsteine von unendlichem Werte für sein Seelenleben in sich, und wenn ihm eine weihevolle Stunde kommt, werfen sie einen verklärenden Schein in sein Inneres hinein. Sie sind die besten Schutzmittel gegen den Materialismus und gegen die Verrohung der Gesinnung. Sie gleichen unsichtbaren guten Geistern, die den Menschen, ohne daß er sich dessen recht eigentlich bewußt ist, fortwährend erziehen, ihn im Kampfe gegen die Not des Lebens stärken, ihn in moralischer und ästhetischer Hinsicht veredeln, ihn für die Größe und Ehre des Vaterlandes begeistert erhalten. Durch sie lerne die deutsche Jugend ihre Muttersprache beherrschen, durch sie werde die deutsche Jugend von der Schönheit, dem Reichtume, der Kraft und von der veredelnden und erziehenden Wirkung der Muttersprache wiederum beherrscht, durch sie werde das Ohr der Jugend gegen jedes Unschöne und Unsaubere empfindlich gemacht und ihr Mund geweiht und geheiligt!

4. Reden.

„Es trägt Verstand und rechter Sinn
Mit wenig Kunst sich selber vor.“
Goethe.

Die Redeübungen haben sich in der Regel an die Lesestücke anzuschließen und dann als Rekapitulationen des Gelesenen oder Gehörten, als Charakteristiken der auftretenden Personen, als Verteidigungen gegen Einwürfe, als Vergleiche, Schilderungen, Beschreibungen, Beweise und dergl. zu erscheinen. Sie sollen den Schüler gewöhnen, Gedanken selbständig zur Aussprache zu bringen und sie in einfachen Sätzen aneinander zu reihen; denn eine freie Beherrschung des Lernstoffes und der Sprache tritt nur dann ein, wenn der Schüler angehalten wird, das Erlernte, Erkannte und Gefühlte immer wieder in Worte zu fassen. Durch dieses wiederholte Einfangen der Gedanken in die Sprache verlieren die letzteren nach und nach das Traum- und Nebelhafte und gewinnen in der Seele scharfumrissene Gestalten. Vorbereitet werden diese Redeübungen durch die Forderung, die Antworten stets in ganzen Sätzen

zu geben, bei Behandlung eines Lesestückes gewisse Teile desselben in die Antworten aufzunehmen, am Schlusse jeder Stunde den Hauptinhalt zusammenzufassen und zu wiederholen, wobei der Lehrer nur kurze Fragen in die Darstellung hineinzuwerfen, den Stockenden durch Andeutungen, den Unbeholfenen durch Unterstützung in der Wahl der passendsten Ausdrücke, Verbindungsformen und Satzkonstruktionen zu helfen hat. Gewisse Redewendungen und Satzformen müssen nach bestimmten Mustern, die der Lehrer vorlegt, zeitweise eingeübt werden. Schon Comenius empfiehlt nachdrücklich, die in den Schriftstellern aufgefundenen schönen Satzbildungen, Aussprüche, Perioden rc. nachzubilden. Wenn z. B. gesagt werde „reich an Mitteln“, so solle man die Knaben nachbilden lassen „reich an Vieh“, „reich an Geld und Gut“, „reich an Weinbergen“ rc. Wenn Cicero sage: „Eudemus, nach dem Urteile der gelehrtesten Männer wohl der erste in der Sternkunde“, so sollen die Knaben in möglichst getreuer Nachahmung sagen: „Cicero, nach dem Urteile der gelehrtesten Redner, wohl der erste in der Beredsamkeit“ rc. Auf diese Übungen werden wir später noch einmal zurückkommen, da sie vorzugsweise bei der Satzlehre vorzunehmen sind.

Schon in den Unter- und Mittelklassen kann man den fähigsten Schülern die Aufgabe stellen, sich in zusammenhängender Weise über ein einfaches Objekt, das vor Augen steht, auszusprechen, und wenn man sie dabei nötigt, an einer gewissen Disposition festzuhalten, z. B. bei einer Beschreibung sich über Teile, Gestalt, Farbe, sonstige Eigenschaften, Ort, Zweck, Lebensweise eines Dinges in geordneter Reihenfolge zu verbreiten, so werden sie sich auch bald gewöhnen, von bestimmten Gesichtspunkten aus eine Sache ins Auge zu fassen und darnach darzustellen.

Den Schülern der Oberklassen kann man schon zumuten, etwas Erlebtes, eine Reise, einen Festtag, eine Beobachtung, je nach Umständen sofort oder nach vorausgegangener Vorbereitung oder Sammlung, mündlich darzustellen. Bevor zu einer schriftlichen Darstellung geschritten wird, haben die Schüler mündlich anzugeben, in welcher Weise sie ihre Aufgaben lösen wollen. Hierbei ist eine vortreffliche Gelegenheit geboten, auf die Synonymik der Sprache einzugehen und darauf hinzuweisen, wie die Sprache eine große

Mannigfaltigkeit in der Wahl der Worte, Wendungen und Satzformen zuläßt. Die gelungensten Aufsätze sind womöglich dann von den Verfassern auswendig zu lernen und der Klasse vorzutragen. Bei Schulfeierlichkeiten, wie z. B. bei Entlassungen, gestatte man den besten Schülern, ein Zeugnis der von ihnen erlangten Sprachbildung in kleinen, einfachen, selbstausgearbeiteten Reden abzulegen.

Schon viel wird gewonnen, wenn man durch das Anstellen solcher Redeversuche der Jugend die Schüchternheit nimmt, die so oft einer gedeihlichen Sprachentwickelung hinderlich ist.

Niemals darf in der Volksschule der Grundsatz außer acht gelassen werden, daß die Darstellung der mündlichen Sprache immer der schriftlichen vorauszugehen und den Hauptton zu erhalten hat. Die mündliche Sprache wird ja nicht nur stündlich, vorwiegend und von manchen Menschen fast ausschließlich angewendet, sie bildet auch die natürliche Grundlage der schriftlichen, die nur ein sichtbarer Niederschlag der ersteren sein soll.

Die Volksschule kann und soll keine Redner ausbilden, aber alles das, was die Gewandtheit und Sicherheit in der Rede zu fördern geeignet ist, muß sie ernstlicher ins Auge fassen; denn zu keiner Zeit hat die Beredsamkeit eine solche nationale Bedeutung gehabt und daher eine sorgsamere Pflege erfordert, als jetzt, wo sich das Volksleben immer vielseitiger gestaltet, wo zahlreiche Vereine der verschiedensten Art sich gebildet haben und sich noch bilden, wo täglich öffentliche Versammlungen stattfinden und Beratungen gepflogen werden, wo kirchlich-religiöse, politische und namentlich auch pädag. Fragen von weittragendster Bedeutung auf der Tagesordnung stehen, die nur durch öffentliche Besprechungen, in denen die Stimme des Volkes sich kund giebt, ihre Lösung finden können, wo das Volk selbst mündig gesprochen sein und im Parlamente, auf Landtagen, Synoden und in Versammlungen sein Wohl und Wehe selbst beraten, seine Gemeindeangelegenheiten selbst verwalten will. Viel Unglück ist schon entstanden, viel Glück verloren worden, weil kein Mensch im rechten Augenblicke die entscheidenden, überzeugenden Worte zu sprechen wagte, zu sprechen wußte, weil den Bessergesinnten der Mut und die Fähigkeit fehlte, dem gewandten Redeflusse der Verführer Dämme zu setzen. Manches Gute ist ungestiftet geblieben, weil die Fürsprecher

schlechte Redner waren. Ein stummes Volk ist ein dummes Volk, das am Gängelbande des „beschränkten Unterthanenverstandes“ geleitet zu werden verdient.

Ein Volk aber, das nicht nur hochgebildet, sondern auch beredt ist, wird sich niemals durch süße Stimmen bethören lassen, wird nie als Evangelium bejubeln, was einzelne ihm vorreden, wird eben so gern ein offenes und freies Wort hören wie selbst reden, wenn es auch einmal die Eigenliebe nicht kitzelt, wird redlich bemüht sein, durch möglichst allseitige Aussprache der Meinungen sein Haus-, Gemeinde- und Staatswesen stetig zu verbessern. Ein solches Volk laßt uns werden! Dann werden auch die Russen aufhören müssen, uns niemez, d. i. die Stummen, zu nennen.

Schriftliche Übungen in der Muttersprache.

Unser Deutsch ist schon von Fischart ein Tintendeutsch genannt worden, und in Schillers Räubern wird des Dichters Zeit als tintenklecksendes Säculum gegeißelt. Wir wollen hier nicht untersuchen, inwieweit in letzterer Bezeichnung heute noch ein Vorwurf berechtigt ist. Sicher aber ist, daß jetzt kein Mensch auf Bildung Anspruch machen kann, der nicht die Fähigkeit besitzt, seine Gedanken auch schriftlich auszudrücken und zwar orthographisch, grammatisch und stilistisch richtig. Es sind unsere modernen Lebens- und Verkehrsverhältnisse, die von jedem Deutschen die Kunst der schriftlichen Darstellung seiner Gedanken fordern. Mancher, der sonst durch seine Neigung oder seinen Beruf wenig oder gar nicht zum Ergreifen der Feder genötigt wurde und wohl gar diese Kunst geringschätzte, wird gewiß erst in der Fremde oder im Kriege seinem Lehrer oft im stillen für alle die Bemühungen gedankt haben, durch welche ihm die Fertigkeit im schriftlichen Gedankenausdrucke vermittelt wurde Setzte ihn diese in der Schule erworbene Fertigkeit nicht in den Stand, seine Ahnungen, seine Hoffnungen, seinen Mut, seine Erlebnisse, seine Freuden und Klagen, seine Bitten und Wünsche den sehnsüchtig nach

einer Nachricht ausschauenden Lieben mitteilen zu können und mit dem trauten Daheim in steter Verbindung zu bleiben? Und wenn einer todeswund auf blutiger Wahlstatt oder krank und verlassen in weiter Ferne lag, war nicht die letzte Kraft der zitternden Hand dem Schreiben geweiht, das seinen Lieben den letzten Abschiedsgruß, den letzten Wunsch und Willen brachte, bevor sein letzter Hauch der Muttersprache mit ihm erstarb? Mit größter Verwunderung bemerkten im letzten Kriege die Franzosen, daß fast jeder gemeine deutsche Soldat seine Briefe selbst schreiben konnte, daß fast jeder ein Taschenbuch bei sich trug, welches er mit Notizen füllte. Wir wollen uns freuen, daß in Deutschland keine öffentlichen Schreiber in dem Sinne, wie bei den romanischen Völkern nötig sind und wollen nicht nur eifrigst bemüht sein, die Fähigkeit zur eigenen schriftlichen Darstellung der Gedanken dem nachwachsenden Geschlechte zu vermitteln, sondern auch dieselbe noch weiter zu steigern suchen.

Die schriftlichen Übungen in der Muttersprache haben aber außer der praktischen Bedeutung noch eine erziehliche und ideale. Es erfährt durch dieselben auch der Geist eine Bildung, die von unschätzbarem Werte ist. Sagt doch Jean Paul: „Ein Blatt schreiben regt den Bildungstrieb lebendiger an als ein Buch lesen". Es wird die Jugend dadurch genötigt, die Sprache selbst bewußter aufzufassen, schärfer und klarer zu denken, ihre Stimmungen zu beherrschen, Gedanken und Gefühle zu ordnen, abzuwägen und zu prüfen, und alles das ist eine vortreffliche Zucht des Geistes. Und wenn man auch nicht vom Stile des Schülers sagen kann, daß er der Mensch sei, daß er einen klaren Spiegel seines Selbst darbiete, so ist doch die Übung in demselben immerhin ein Prüfstein seiner gesamten Bildung, ein Schleifstein des Verstandes. Auch der kleinste Aufsatz gleicht einer Linse, welche die Geistesstrahlen des Schülers sammelt und bricht.

Wenn die mündliche Sprachbildung in der Weise, wie wir sie gefordert haben, erfolgt, wird auf allen Stufen die schriftliche wesentlich vorbereitet und erleichtert sein. Es handelt sich dann nur noch darum, durch besondere Übungen gleichsam die Kunst „der Photographie der mündlichen Rede" zu erlernen, die Technik sich anzueignen, welche dazu gehört, um die Sprache „aufzusetzen". Die Gedanken und deren sprachliche Ausdrucksformen sollen sichtbar

niedergeschlagen werden, und da diese vorher in der Schule auf mündlichem Wege zu gewinnen und darzustellen sind, so muß die schriftliche Darstellung der Sprache der mündlichen auf Schritt und Tritt folgen. Beide haben sich gegenseitig zu unterstützen.*)

Nun lehrt aber die Erfahrung, daß das durch die mündlichen Übungen gebildete Sprachgefühl gerade dann, wenn sich die flüchtige, in ihrem Entstehen schon wieder vergehende Lautsprache in die streng nach den Sprachgesetzen sich richtende, dem betrachtenden und kritischen Auge fest und gebunden vorliegende und in bestimmte, von Gesetz und Gebrauch geforderte Formen sich hüllende Schriftsprache verwandeln soll, sehr oft ins Schwanken kommt und nach einer Stütze im Bewußtsein sucht. Das Sprachgefühl ist daher zum Sprachbewußtsein zu erheben, wenn die Niederschrift von eigenen Gedanken mit Sicherheit und Richtigkeit erfolgen soll. Doch bleibt jenes im Menschen der herrschende, leitende Trieb in dem Sprachgebrauche. Das Sprachbewußtsein dagegen kann wieder zum Unbewußtsein hinabsinken, wenn es das Sprachgefühl so veredelt, geläutert, geregelt und bestimmt hat, daß dieses nun einen sicheren Anhalt bietet und unfehlbar wie ein Instinkt wirkt; es muß aber auch wiederum als Schiedsrichter erscheinen können, wenn das zweifelnde Sprachgefühl sich in der Lage sieht, es anrufen zu müssen. Da nun die Volksschule die Fähigkeit, die Gesetze der Sprache durch Betrachtung mustergiltiger Sprache zu finden, sie mit Bewußtsein aufzufassen und auf das Sprachgefühl bestimmend einwirken zu lassen, der Jugend zu verleihen hat, so ist sie zur Aufnahme der Grammatik als Lehrgegenstand genötigt.

1. Grammatik.**)

„Den Zufall läßt nur der Gedankenlose walten;
Wer mit Verstand zum Ziele strebt, verfährt nach festem Plane."

Kein Lehrgegenstand ist in der deutschen Lehrerwelt so derb angegriffen und so hartnäckig verteidigt, so hoch gepriesen und so

*) Siehe die Bemerkungen u. Anm. auf S. 237 ff.

**) Für die Hand des Lehrers empfehlen wir: Becker, Handbuch der deutschen Sprache. — Engelien, Grammatik der neuhochdeutschen Sprache. — Engelien, Grundriß der Geschichte der deutschen Grammatik, sowie der Methodik des grammatischen Unterrichts in der Volksschule. — Gelbe, Deutsche

witzig verspottet worden als die Grammatik.*) Den einen galt sie als das Universalmittel zur Sprachbildung, den andern als der „Prügeljunge“, der alles verschulde und aus dem Tempel der Volksschule hinausgejagt werden müsse.**)

Sprachlehre für höhere Lehranstalten. — Grimm, Deutsche Grammatik. Neuer Abdruck, besorgt von W. Scherer. — Linnig, Bilder zur Geschichte der deutschen Sprache. — Paul, Prinzipien der Sprachwissenschaft. — Raumer, Geschichte der germ. Philologie. — Rückert, Geschichte der nhd. Schriftsprache. — Scherer, Zur Geschichte der deutschen Sprache. — Andresen, Über deutsche Volksetymologie. — Brandstätter, Die Gallicismen in der deutschen Schriftsprache. — Lehmann, Die sprachlichen Sünden der Gegenwart. — Dr. O. Lyon, Handbuch der deutschen Sprache u. a.

*) Der Streit für oder gegen die Grammatik ist bekanntlich heute noch nicht zu Ende. Man vergl. z. B. die Besprechung der Wychgramschen Schrift: „Bemerkungen zum deutschen Unterricht“ von Prof. Dr. Wätzoldt im IV. Jahrg. der Zeitschrift für deutschen Unterricht, S. 47—54 und die Einwürfe Alex. Schönes auf S. 240 ff. — Es sei hier auch der Reformvorschläge Kerns gedacht, welche eine Reihe von Gegenschriften hervorgerufen haben. —

Vergl. Franz Kern, Leidfaden für den Anfangsunterricht in der deutschen Grammatik. Berlin 1888. — Franz Kern, Die deutsche Satzlehre. Eine Untersuchung ihrer Grundlagen. 2. vermehrte Auflage. Berlin 1888. — Franz Kern, Zur Reform des Unterrichts in der deutschen Satzlehre. — Franz Kern, Zustand und Gegenstand. — A. Faulde, Die Kernschen Reformvorschläge und ihre Bedeutung für den deutschgrammatischen Unterricht. Neiße. Graveursche Buchhandlung. — Vergl. ferner z. T. die Anm. auf S. 233. — Kern ist ein rüstiger und gewandter Kämpfer für seine Ideen, bricht mit den überlieferten Anschauungen und Bezeichnungen, ob er aber immer und namentlich für die Volksschule das Rechte trifft, muß vielfach bezweifelt werden. Vergl. M. Zens, Eine Reform der deutschen Satzlehre. Referat erstattet am 7 Oktober 1887 in der „Wiener päd. Gesellschaft“. Abgedruckt im „Päd. Jahrb.“ für 1887. —

**) Über die Geschichte der Methode des gramm. Unterrichts vergl. Mehles, Geschichte der Methode des gramm. Unterrichts. (In den „Rhein. Blättern“ von Wich. Lange.) — Sommert, a. a. O. S. 82 ff. — Schmid, Encyklopädie der Erziehung und des Unterrichts. Bd. 6. — Engelien a. a. O. in Kehrs Geschichte der Methodik des Volksschulunterrichts. Bd. 3. S. 50—87. — Engelien, Grundriß der Geschichte der deutschen Grammatik sowie der Methodik des gen. Unterrichts. Berlin, W. Schultze, 1885. — Mich. Geistbeck, Methodik des Unterrichtes in Geogr., Gesch. und deutscher Sprache für Volks- und Mittelschulen. S. 145 ff. — O. Lyon, Historische und gesetzgebende Grammatik (Programm des Annen-Realgymnasiums zu Dresden. Ostern 1890) u. a.

„Das ist der Stein der Weisen!“ riefen die Liebhaber von Becker-Wurst. „Schneidet den Distelkopf am Weinstocke der Sprache doch ganz ab!“, so rieten die, welche einem Wackernagel, Völter u. a. den Eid der Treue geschworen hatten. Und dazwischen hinein flog ein neuer Zankapfel von seiten der historischen Sprachforschung, die auf eine geschichtliche Erkenntnis der Sprache drang und die „papierne“, künstlich gemachte und in die Sprache hineingetragene Grammatik der philosophischen Sprachforscher gleichfalls verwarf. Kein Wunder, daß bei der achtungswerten Eigentümlichkeit des deutschen Volkes, die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung recht bald auch der Volksschule nutzbar zu machen, eine heillose Verwirrung in dem deutschen Sprachunterrichte eintrat, zumal da Jakob Grimm, ein Mann von so schwerem Gewichte, in der Vorrede zu seiner deutschen Grammatik seinen Urteilsspruch dahin abgab: „Seit man die deutsche Sprache grammatisch zu behandeln angefangen hat, sind zwar schon bis auf Adelung eine gute Zahl Bücher, und von Adelung bis auf heute eine noch fast größere darüber erschienen. Da ich nicht in diese Reihe, sondern ganz aus ihr heraustreten will, so muß ich gleich vorweg erklären, warum ich die Art und den Begriff deutscher Sprachlehren, zumal der in dem letzten halben Jahrhundert bekannt gemachten und gutgeheißenen, für verwerflich, ja für thöricht halte. Man pflegt allmählich in allen Schulen aus diesen Werken Unterricht zu erteilen, und sie selbst Erwachsenen zur Bildung und Entwickelung ihrer Sprachfertigkeit anzuraten. Eine unsägliche Pedanterie, die es Mühe kosten würde, einem wieder auferstandenen Griechen oder Römer nur begreiflich zu machen; die meisten mitlebenden Völker haben hierin soviel gesunden Blick vor uns voraus, daß es ihnen schwerlich in solchem Ernste beigefallen ist, ihre eigene Landessprache unter die Gegenstände des Schulunterrichts zu zählen.

Den geheimen Schaden, den dieser Unterricht, wie alles Überflüssige, nach sich zieht, wird eine genaue Prüfung bald gewahr. Ich behaupte nichts anderes, als daß dadurch gerade die freie Entfaltung des Sprachvermögens in den Kindern gestört und eine herrliche Anstalt der Natur, welche uns die Rede mit der Muttermilch eingiebt und sie in dem Befang des elterlichen Hauses zu Macht kommen lassen will, verkannt werde. Die Sprache, gleich allem Natürlichen, ist ein

unvermerktes, unbewußtes Geheimnis, welches sich der Jugend einpflanzt und unsere Sprachwerkzeuge für die eigentümlichen vaterländischen Töne, Biegungen, Wendungen, Härten oder Weichen bestimmt; auf diesem Eindrucke beruht jenes unvertilgliche, sehnsüchtige Gefühl, das eden Menschen befällt, dem in der Fremde seine Sprache und Mundart zu Ohren schallt, zugleich beruht darauf die Unlernbarkeit einer ausländischen Sprache, d. h. ihrer innigen und völligen Übung. Wer könnte nur glauben, daß ein so tief angelegtes, nach dem Gesetze weiser Sparsamkeit aufstrebendes Wachstum durch die abgezogenen matten und mißgegriffenen Regeln der Sprachmeister gelenkt oder gefördert würde, und wer betrübt sich nicht über die unkindlichen Kinder und Jünglinge, die rein und gebildet reden, aber im Alter keine Sehnsucht nach ihrer Jugend fühlen? Frage man einen wahren Dichter, der über Stoff, Geist und Regel der Sprache ganz anders zu gebieten weiß, als Grammatiker und Wörterbüchermacher zusammengenommen, was er aus Adelung gelernt hat und ob er ihn nachgeschlagen. . . . Jeder Deutsche, der sein Deutsch schlecht und recht weiß, d. h. ungelehrt, darf sich, nach dem treffenden Ausdrucke eines Franzosen, eine selbsteigene lebendige Grammatik nennen und kühnlich alle Sprachmeisterregeln fahren lassen."

Mit einer gewissen Entrüstung weist hier Meister Grimm die Grammatik aus der Schule hinaus. Dem gegenüber sagte Lazarus Geiger in einem lesenswerten Schriftchen („Über deutsche Schriftsprache und Grammatik mit besonderer Rücksicht auf deutsche Schulen"): „Es giebt Dinge, welche, mit so scheinbar überzeugenden Gründen sie auch verteidigt werden, doch sofort in dem natürlichen Gefühl einen Wiederstand finden, der sich vielleicht nicht ebenso schlagfertiger Gründe bewußt ist, aber meistens in der Folge als vollkommen rechtmäßig erkannt wird. So geht es uns auch mit dem angeführten Ausspruche Grimms. Soll es wirklich keine Grammatik der einheimischen Sprache für Schule und Hausbedarf mehr geben, vielmehr jeder Deutsche sich eine selbständige, lebendige Grammatik nennen dürfen, und sollen also grammatische Fehler überhaupt nicht mehr zu befürchten sein? Das Leben widerspricht solchen Ergebnissen zu laut, als daß die Schule sich nicht seinen praktischen Forderungen hätte fügen und noch immer wenigstens einiges von dem hätte lehren müssen, was, nach den An=

schauungen Grimms, nicht nur überflüssig, sondern selbst schädlich und gefährlich wäre."

Gegenüber dem hohlen Formalismus der früheren Grammatiker, die der Schule eine Art populärer Sprachphilosophie boten und die Sprache willkürlich verbessern wollten, die z. B. das Gotische „roh und ungeschlacht" nannten, war der Grimm Grimms, der mit dem Zauberschlage des Genius die alte verschollene Herrlichkeit der deutschen Sprache und Vorzeit zum Leben zurückrief und statt dürftiger Anfänge ungeahnten, ja überwältigenden Reichtum enthüllte, gewiß sehr berechtigt. Unsere vollste Zustimmung findet er auch heute noch, wenn er sagt, daß man durch Grammatik keine Sprache erlernen könne, am wenigsten die Muttersprache, und daß ein Verstehen der klassischen Werke ohne dieselbe möglich sei. Dagegen ist heute nachgewiesen daß Griechen und Römer, ja Inder und Araber Grammatik trieben und daß sie auch bei den mitlebenden Völkern, insbesondere bei den Franzosen, Engländern, Italienern u. a. in Ansehen steht. „Ist aber die Thatsache, daß die größten Geisteswerke der Vorzeit ohne alle Beihilfe der Grammatik geschaffen worden sind, nicht ein schlagender Beweis gegen ihren vermeintlichen praktischen Wert? Die Thatsache ist richtig, aber die praktische Wertlosigkeit der Grammatik scheint sie mir dennoch nicht zu beweisen. Wir dürfen nicht vergessen, daß diejenigen, die in Zeiten, wo ihre Sprache noch nicht grammatisch bearbeitet ist, dichtend oder schreibend auftreten, die höchsten seltensten Geister sind. Für solche Menschen ist der Instinkt der Sprache, der ohnedies von wenig sonstigen Bildungsstoffen abgezogen und zerstreut ist, völlig zu den höchsten Schöpfungen ausreichend. Ein intuitives Aufnehmen des Gesetzes aus vielleicht nur vereinzelten Fällen setzt sie in den Mittelpunkt des Sprachgefühles ihrer Nation, das sie instinktiv erraten, dem sie übrigens zum Teil Muster und Regel werden. Solche Erscheinungen giebt es auf allen Gebieten. Der Sprachgeschmack in seltener Ausbildung ist es, der hier die Regel ersetzt. Es giebt Köpfe, für welche es kaum einer arithmetischen oder algebraischen Methode bedürfte. Es ist bekannt, daß eine bedeutende Anzahl kleiner Planeten mit den schlechtesten Instrumenten entdeckt worden ist. So ist es allenthalben unleugbar, daß es nichts Mächtigeres, nichts Selbstgenügsameres giebt als die große Naturanlage. Aber in der Zeit,

in der wir leben, will alles Volk zu schreiben und zu sprechen verstehen, und wir können nicht hoffen, daß, sofern es doch überhaupt einen Unterschied zwischen Richtigem und Unrichtigem giebt, jeder von selbst das Richtige erkenne und als Homer über seine Sprache walte, sondern wir haben, wenn wir die Sprache jedem Instinkte überlassen, nur Verwilderung zu erwarten.“ Die hier dargelegte Ansicht des Sprachforschers Lazarus Geiger (siehe die oben genannte Schrift) findet unsere volle Zustimmung. Da die neuhochdeutsche Sprache nicht nur ein Natur-, sondern auch ein Kunstprodukt ist, da sie nicht beim Kinde von innen hervorbricht, sondern erst von außen hineingebracht werden muß, um dann wieder von innen herauszuwachsen, da jeder Lernende sie als etwas Gegebenes empfängt, das seine Gestalt und Gesetze schon ohne sein Zuthun ausgebildet hat, so wird die mündliche und ganz besonders die schriftliche Darstellung der Sprache, so sehr sich dieselbe auf Nachahmung und Sprachgefühl gründen soll und wird, doch ohne einige grammatische Belehrungen nie recht zur völligen Genauigkeit und Sicherheit gelangen. Ja, wenn alle Kinder in gebildeten Kreisen aufwüchsen, wo die Sprache reiner und lauterer schon durch das Hören vermittelt wird, wenn es keine Mundarten gäbe und nicht die Sprache auch geschrieben werden müßte, dann könnte man die Grammatik allenfalls gänzlich in der Schule entbehren!

Wo aber Fehler gemacht werden, da reicht sehr oft das richtige Vorsprechen und die korrekte Sprache des Lesebuches nicht aus, um jene zu beseitigen. Es muß eine Lehre hinzutreten,*) welche die Fehler so lange mit Bewußtsein vermeiden lehrt, bis das Richtige in das Sprachgefühl übergegangen ist. „Müßte man aber dem Kinde

*) Vergl. hierzu: Zeitschrift für deutsche Sprache, Jahrg. I, Heft 1. S. 54 ff., II, 2 S. 123. ff. und IV, Heft 3; ferner: „Die Verhandlungen der Direktorenversammlungen in den Provinzen des Königr. Preußen“, Bd. 33, S. 120, These 2 und (im Korreferat) S. 125. — Kehr, Theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke, 8. Aufl., S. 79: „Wo das Sprachgefühl der Kinder irrt, da müssen feste und bestimmte Regeln gegeben werden, an denen sich das Kind festhalten und in Zeiten der Not anklammern kann.“ — Laas, Der deutsche Unterricht auf höheren Lehranstalten. S. 220 ff. — Hiecke, Der deutsche Unterricht auf Gymnasien, S. 151 ff.

nicht die Augen verbinden, wenn es durch Lesen nicht zu einem grammatischen Wissen gelangen sollte?" So fragt dagegen Otto und sagt dann weiter: „Das Analoge in der Bildung der Wörter, Formen und Fügungen kann ihm nicht entgehen." Das ist aber nur teilweise richtig. Allerdings wird sich dem Kinde vielerlei auf dem Wege der Analogie erschließen, und vor allem wird die Sprache selbst durch die Lektüre eingepflanzt, ja, es giebt keinen anderen und besseren Weg zur Sprachaneignung als die von uns so stark betonte Lektüre mit ihren daran geknüpften Übungen. Wer aber die Natur des Kindes bedenkt und weiß, daß es außerordentlich wenig geneigt ist, sich den Erscheinungen der Sprache gegenüber denkend zu verhalten, daß es, obgleich es hundertmal die sprachrichtigen Formen anschaut, liest und in den Mund nimmt, dennoch wiederum die schon oft getadelten Fehler macht, der wird auch zugestehen, daß man sich oft an die Erkenntnis richten muß, um jenen Fehlern besser beizukommen. Und aus der Erfahrung wird jeder Lehrer, namentlich aber der, dessen Schüler vorwiegend eine bestimmt ausgeprägte Mundart mit ihren vielfachen Abweichungen vom Hochdeutschen sprechen, bestätigen, daß falscher Gebrauch der Verhältniswörter, der Bindewörter, der Fallformen, der Steigerung, Mangel an Anwendung des Genitivs und Konjunktivs, einseitige und falsche Satzbildung und Satzverbindung 2c. an der Tagesordnung sind. Erfreut sich beispielsweise der falsche Dativ, selbst in besserer Gesellschaft, nicht vielfach einer wohlwollenden Pflege? Ohne einige Kenntnis der Grammatik können die Verstöße gegen die Sprachgesetze nicht oder wenigstens nur in einer sehr umständlichen Weise nachgewiesen und ersichtlich gemacht werden; die Interpunktion kann nicht ohne einige Satzlehre, die Orthographie nicht ohne Laut- und Wortbildungslehre sicher erlernt werden; der so unumgänglich nötige Vergleich zwischen Mundart und Schriftsprache setzt gleichfalls grammatische Erörterungen voraus. Und liegt nicht schon in der Erkenntnis, daß wie die Natur, so auch die Sprache sich innerhalb bestimmter Gesetze bewegt, eine nicht zu verkennende Bedeutung für die gesamte Bildung? Und wenn in der niederen Volksschule sogar die Grammatik des praktischen Bedürfnisses wegen in einem gewissen Umfange Einlaß finden muß, so darf sie in den vielgegliederten höheren Volksschulen, wo Zeit

und Mittel reichlicher vorhanden sind und ein höheres Bildungsziel ins Auge gefaßt ist, erst recht nicht fehlen. Ja, hier hat sie neben Physik, Chemie und Mathematik einen ebenbürtigen Platz. Wenigstens scheinen uns dann eine eingehendere Betrachtung des Wunderbaues der Sprache und eine tiefere Einführung in das innere Leben und die Gesetze derselben den gleichen Anspruch auf Berücksichtigung bei Gewinnung der allgemeinen Bildung machen zu können, als beispielsweise die naturwissenschaftlichen und andere Fächer. Und wenn denn einmal der Jugend heutzutage schon in der Volksschule so vieles, ja alles geboten werden soll, so sehen wir nicht ein, warum dann die sprachwissenschaftlichen Fragen ihr ferner stehen sollen, als z. B. die geologischen? Das Richtigste wird wohl sein: Man biete der Jugend aus allen Wissensgebieten nur soviel, als sie verdauen kann und zu ihrer Bildung in eigenes Fleisch und Blut zu verwandeln vermag.*)

In der Volksschule, wie wir sie vor Augen haben, kann aber die Grammatik nie Selbstzweck sein, sondern nur Mittel. Als eine Hilfsdisziplin des gesamten deutschen Sprachunterrichtes fassen wir sie auf; sie soll den Schüler nicht über die Sprache, sondern aus und in der Sprache belehren. Ohne ihre Mitwirkung wird das praktische und ideale Ziel des Unterrichts in der Muttersprache nun einmal nicht vollständig erreicht. Was aber das Verständnis der Sprache, ihre richtige mündliche und schriftliche Handhabung nicht wesentlich zu fördern geeignet ist, was demnach nur grammatisches Wissen an sich ist, das nicht auf das Können unmittelbar Bezug hat und somit nicht beiträgt, das unbestimmte Sprachgefühl in das Sprachbewußtsein zu erheben, das ist aus der Grammatik der Volksschule auszuschließen.

Einesteils, um der Planlosigkeit des grammatischen Unterrichtes aus dem Wege zugehen, anderenteils, um die wichtigen Zwecke des Lese-

---

*) Vergl. Albert Richter, Ziel, Umfang und Form des gram. Unterrichts in der Volksschule. 3. Aufl. Leipzig, Max Hesses Lehrerbibliothek. — Franz Branky, Methode des Unterrichts in der deutschen Sprache. Wien, Alfred Hölder. 1887. — Verhandlungen der Direktoren-Konferenzen. 20. Bd.: Der Unterricht in der deutschen Grammtik nach Umfang, Methode und Lehrmitteln. S. 52 ff.

buches nicht abzuschwächen, müssen wir fordern, daß er in besonderen Stunden erfolge, wenigstens in mehrklassigen Schulen; denn in den Landschulen wird sehr häufig eine Konzentration aller sprachlichen Fächer notwendigerweise eintreten müssen. Damit soll nicht gesagt sein, daß man die Grammatik ohne Beziehung zu den anderen Fächern zu lehren habe; wir wollen nur die einseitige Anknüpfung an den Leseunterricht oder an die orthographischen und stilistischen Übungen ausschließen. Schon der Ordnung halber wünschen wir, daß für sie eine oder zwei besondere Stunden wöchentlich angesetzt werden, in denen der Lehrer nach seinem Ermessen auf die übrigen sprachlichen Zweige Bezug zu nehmen hat.

Wenn wir sagen, der Unterricht in der Grammatik sei planmäßig, so soll er darum keine systematische Sprachlehre im strengen Sinne des Wortes sein, was z. B. L. Geiger forderte. Planmäßig soll er insofern sein, als er vom Leichtern zum Schwerern, vom Bekannten zum Unbekannten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortzuschreiten und einen stufenmäßigen, wohldurchdachten und kurz und bündig vorliegenden Lehrgang zu gehen hat. Wie die übrigen Lehrfächer in der Volksschule ihren Stoff nicht nach wissenschaftlichen, objektiven Rücksichten, sondern mit Rücksicht auf die Kindesnatur aufzubauen haben, so auch die Grammatik. Die wissenschaftliche Geographie z. B. hebt mit der Stellung der Erde zum Weltall an, der geographische Unterricht der Volksschule aber mit der Schulstube und der Heimat im engsten Sinne. Die wissenschaftliche Grammatik ist vorzugsweise historische Grammatik, welche mit der Laut- und Flexionslehre zu beginnen hat; ihr Studium kann keinem Lehrer mehr erlassen werden, weil er die Sprache mit geschichtlichem Blicke betrachten muß, wenn er selbst in ihr tieferes Leben eindringen und mancherlei, was ein helleres Licht auf die Muttersprache zu werfen geeignet ist, aus seinem Wissensschatze der Jugend entgegenbringen will, aber die Methode der wissenschaftlichen Grammatik gehört darum nicht in die Volksschule.

Sehr wahr sagt Kehr in seiner „Praxis der Volksschule“: „In keinem Falle darf und kann die Volksschule ihren grammatischen Unterricht mit der Laut- und Flexionslehre beginnen. Überall muß sie von der lebendigen Sprache ausgehen, mit dem einfachsten Ge-

dankenausdrucke, dem einfachen Satze, anfangen und von diesem aus allmählich zu den verschiedenen Formen des erweiterten einfachen und des zusammengesetzten Satzes weiterschreiten. Überall muß die Grammatik aus der Sprache abgeleitet werden, nirgends die Sprache aus der Grammatik; immer muß der Inhalt die Hauptsache bleiben, weil er der Vater der Form ist. Dazu kommt ferner, daß die Sprachgesetze den Kindern soviel als möglich nicht zu geben, sondern von ihnen unter Anleitung des Lehrers zu suchen sind. Der Weg der Induktion durch Vergleichung gleichartiger, sprachverwandter Erscheinungen ist der einzige richtige für Kinder des Volkes."

Grammatiken, die voller Abstraktionen sind, die den Lehrstoff nicht entwickeln, sondern als ein dürres Regelwerk, zusammengesetzt aus vielen Fächern und Kästchen, in die alle Spracherscheinungen peinlich genau hineingepackt worden sind, fix und fertig darbieten die nach jeder Regel mit pedantischer Gewissenhaftigkeit alle Ausnahmen aufzählen, die erst die Laut- und Silbenlehre, dann die Wortlehre und am Schlusse die Satzlehre mit allen Subtilitäten abspinnen, welche die Beispiele erst auf die als Dogmen hingegebenen Regeln folgen lassen, die eine möglichst neue Terminologie bringen wollen und ihren Zweck erfüllt zu haben meinen, wenn der Schüler bei seiner Entlassung aus der Schule lange Definitionen herbeten kann — sind vor dem Richterstuhle einer gesunden, auf die Psychologie gebauten Pädagogik zu verwerfen. Was gewinnt denn der Schüler an Sprache und an Verständnis derselben, wenn er vorzugsweise angeleitet wird, an Wörtern und Sätzen die Staubfäden zu zählen, um sie zweifellos in das System einreihen zu können, wenn ihm am Schlusse einer langweiligen, mit spitzfindigen Spekulationen verbrachten Stunde die dürre Frucht an den Kopf geworfen und als Geistesspeise für sein ganzes Leben mitgegeben wird: „Jedes Wort, mit dem man selbständig den Begriff eines Gegenstandes, eine Thätigkeit oder Beschaffenheit bezeichnet, ist ein Begriffswort, diejenigen Wörter aber, die zu den Begriffswörtern und Satzverbindungen gesetzt werden und als solche keinen Begriff bezeichnen, sind Formwörter."

Hinsichtlich der Terminologie muß zunächst Einfachheit, Einheit und Deutschheit gefordert werden. Bei der Lage der

Sache aber wird man sich zufrieden geben müssen, wenn die Einfachheit gilt und die Einheit wenigstens an ein und derselben Schule oder an den Schulen ein und desselben Ortes herrscht. Einheit und Deutschheit für das ganze Vaterland wird dem Anscheine nach noch lange ein frommer Wunsch bleiben. Ohne Zweifel haben die lateinischen Ausdrücke noch den Vorzug der Bestimmtheit, der Allgemeinheit und der Einheit. Schulen, die eine fremde Sprache auf dem Lehrplane haben oder doch viele Schüler mit der Erwartung verlassen, daß sie eine solche später zu erlernen suchen werden, sei es in einer höheren Lehranstalt oder auf privatem Wege, werden immer gut thun, wenn sie der lateinischen Terminologie sich bedienen, die ja in allen Sprachen gebräuchlich ist. Nur muß dann gleich vom Anfange an dieselbe, wenn nicht ausschließlich, so doch vorwiegend, angewendet werden, ja die Schüler dürften oft mit derselben schneller den richtigen Sinn verbinden als mit den deutschen Benennungen, die so vielen Mißdeutungen ausgesetzt sind. Es klingt paradox, wenn Wackernagel meint, daß es besser wäre, wir hätten unverständliche deutsche Ausdrücke; dennoch ist das richtig, denn eben darum, weil die deutschen zu verständlich sind, sind sie unbrauchbar und die Ursache unsäglicher Oberflächlichkeit und Verwirrung. Sie bezeichnen wohl ein Merkmal, oft aber nicht das wesentlichste. Bei dem Worte verbum denkt sich das Kind nichts weiter als eben die bestimmte Wortart. Bei dem Ausdrucke „Zeitwort" hingegen wird gerade ein denkendes Kind sich sagen, daß doch die Wörter Tag, Stunde, Mittag, Abend, spät, gestern, heute, bald mit viel größerem Rechte Zeitwörter heißen müßten. Und wenn es uns Licht, Wärme, Schönheit, Güte als Eigenschaftswörter nennt, was wollen wir dagegen sagen? Warum sollen denn die Substantiva als Hauptwörter vor den Verben den Vorantritt haben?*) Eine treffende deutsche Terminologie ist eben noch zu erfinden, und das ist bei der bunten Mannigfaltigkeit, mit welcher man in Aheim von Dingwörtern, in Beheim von Hauptwörtern, in Ceheim von Namenswörtern, in Deheim von Sachwörtern, in Eheim von Selbstwörtern, in Efheim von selbständigen Nennwörtern 2c. spricht, so daß Jean Paul den seligen Donatus auffahren und fragen lassen

*) Vergl. die Kernschen Reformvorschläge!

muß: „In Henkers Namen! Meint ihr denn die Substantiva oder den Teufel und seine Großmutter?!" fast noch schwerer als die Herstellung der deutschen politischen Einheit war. Wir wissen die Aufgabe nicht zu lösen; auch Wackernagel hat einst keine „wackernagelneue" Terminologie vorzuschlagen vermocht, obgleich er tüchtig spottete. Eine allgemeine und einheitliche grammatikalische Terminologie wird sicherlich nur dadurch hergestellt werden, daß ein großer Pädagog, ein Bismarck unter den Lehrern, rücksichtslos den gordischen Knoten zerhaut und eine solche vorschreibt. Bis dahin mögen alle gehobenen und gegliederten Volksschulen sich der lateinischen Terminologie da, wo die deutsche schwankend und unbestimmt ist, maßvoll bedienen. Das Grauen vor fremden Wörtern wird jedem deutschen Kinde schon frühzeitig durch die deutsche Unsitte, auch da der fremden Sprachen sich zu bedienen, wo die heimische ausdrucksvoller, schöner oder wenigstens ebenso gut ist, genommen. In den einfachen und wenig gegliederten Volksschulen aber, die der Grammatik wenig Zeit widmen können und gezwungen sind, diesen Unterrichtsstoff auf das allernotwendigste zu beschränken, wenn sie nicht die anderen, noch wichtigeren Mittel der Sprachbildung verabsäumen wollen, wird man die Terminologie wenig zu betonen haben und mit den gebräuchlichsten deutschen Ausdrücken ausreichen.*)

Wir haben uns schon öfter gegen den ausschließlichen Anschluß der Grammatik an das Lesebuch ausgesprochen und zwar aus Rücksicht auf die Zwecke des Lesebuches, denn durch das Zerbröckeln der Lesestücke nach grammatischen Gesichtspunkten entflieht der Geist der Sprache, verduftet gleichsam die sittlich erhebend und kräftigende Wirkung; hier müssen wir es noch einmal thun und zwar aus Rücksichten auf einen gedeihlichen Betrieb der Grammatik. Wenn man auch eine bestimmte Reihe von Lesestücken auswählt, so enthalten dieselben doch nicht diejenigen grammatischen Formen, deren Verständlichmachung und Einübung beabsichtigt wird, in der hinreichenden Vollständigkeit und wünschenswerten Ordnung, weil für das Lesebuch kein Sprachstück

---

*) Vergl. Theodor Gelbes lesenswerten Artikel: „Die Fachausdrücke der Grammatik". (In Lyons Zeitschrift, Jahrg. I, Heft 5 und 6.) Der Verfasser deckt auf, wie der gesamte fremdwörtliche Formelkram der Sprachlehre ein humanistisches Machwerk ist und gründlicher Durchsiebung bedarf.

nach grammatischen Rücksichten zu schreiben oder auszuwählen ist. Ein fortschreitender, im festen Gange sich entwickelnder Unterricht wird fast zur Unmöglichkeit oder doch unnötigerweise erschwert. Und ist es nicht besser, nach einem bestimmten Plane vom Anfange an zu verfahren, als erst am Jahres- oder Kursusende das Allerlei zu entwirren, indem man nun die „Ergebnisse" in ein System zu bringen sucht? Sehr richtig bemerkt Kehr: „Schließt man den grammatischen Unterricht lediglich und nur allein an das Lesebuch an, so bieten die Lesestücke diejenigen Spracherscheinungen, welche zum Sprachbewußtsein gebracht werden sollen, nicht in der erforderlichen Anzahl gleichartiger Formen dar, oder die zur Erläuterung des Sprachgesetzes nötigen Sprachformen sind in den betreffenden Lesestücken mit anderen Formen so bunt vermischt, oder, wenn letzteres nicht der Fall ist, doch räumlich meist so von einander getrennt, daß der Schüler die betreffenden Formen erst mühsam zusammensuchen und behufs der Vergleichung das in Rede stehende Beispiel erst aus dem organischen Zusammenhange des Ganzen herausreißen muß." (Praxis der Volksschule.)

Durch ein Bild wollen wir andeuten, wie wir uns das Verhältnis der Grammatik zum Lesebuche denken.

Sicherlich würde der botanische Unterricht am wirksamsten erteilt werden, wenn an jede Schule ein botanischer Garten sich anschlösse, der die wichtigsten Pflanzentypen anschaulich darbietet. Da dies aber der Fall nicht ist oder nicht überall sein kann, so geht der Lehrer, wenn ihm ein richtiger Betrieb dieses Unterrichts am Herzen liegt, mit seinen Schülern zeitweilig in die frische, grüne Natur hinaus. Auf diesen Spaziergängen sollen die Schüler an der schönen Natur sich erfreuen, Bäume, Sträucher, Gräser und Kräuter ins Auge fassen, doch mehr in ihrer Beziehung zur Landschaft, mehr als die einzelnen Striche, welche die Naturbilder zusammensetzen. Der Spaziergang gilt mehr der Natur als Ganzes. Wohl wird einmal hie und da stehen geblieben, eine schöne Blume bewundert, ein riesiger Baum angestaunt, eine Pflanze an ihren Formen erkannt und benannt, aber man wandert bald weiter, sich ganz den schönen, wechselvollen Gesamteindrücken hingebend, mehr das gesamte Leben der Natur beobachtend. Nur von Zeit zu Zeit läßt der Lehrer sich von den Schülern ihnen schon bekannte Pflanzen zeigen, unbekannte aber werden gepflückt, ge-

sammelt und in die Botanisiertrommel gesteckt. Bei seltenen Pflanzen aber wird vor allem auch der Standort gemerkt, um sie jederzeit wieder finden zu können. Den anderen Tag ist Unterricht in der Naturkunde; da werden die Botanisiertrommeln ausgepackt, da wird erklärt, beschrieben, benannt, eingeordnet und verglichen; zu Hause wird das Gelernte kurz und bündig in ein Heft eingetragen, die Pflanzen selbst werden gepreßt, getrocknet und in ein Herbarium zusammengestellt. Der Lehrer war mit den Kindern in der bestimmten Absicht hinausgegangen, ganz bestimmte, von ihm vorher ins Auge gefaßte Pflanzen aufzusuchen, Pflanzen, die gerade das darboten, was er nach seinem Plane in der nächsten Stunde aus der Botanik zu lehren hatte oder lehren wollte. Geht es nächstens wieder in die herrliche Natur hinaus, so begegnet dem Schüler schon eine größere Anzahl von wohlbekannten Gestalten, die sie mit freudigem Auge erblicken und die ihnen ebenso freundlich zunicken, als wollten sie sagen: Wißt ihr noch, was euch der Lehrer von uns sagte? So wird die Jugend mit der Natur in allen ihren Einzelheiten, mit der Verschiedenartigkeit ihrer Vegetation, mit ihren landschaftlichen Schönheiten immer vertrauter.

Wie sich die botanische Exkursion zur botanischen Lehrstunde verhält, so soll sich die Lesestunde zur Grammatikstunde verhalten. Wie der Botanik ein bestimmter, vom Leichtern zum Schwerern fortschreitender Plan zu Grunde liegt, der den Stoff im konzentrischen Kreise angeordnet hat und auf jeder Stufe alles das aus der Pflanzenkunde bietet, was das Kind zur Zeit verstehen kann, der immer wieder auf das zurückkommt, was schon in den vorhergehenden Jahren erkannt worden ist, jedoch dies erweiternd und vertiefend, indem er nach und nach auf schwierigere Formen eingeht und immer tiefer in das Leben der Pflanzen hineinblicken lehrt, neue Gattungen hinzutreten läßt und schon bekannte durch neue Individuen bereichert: so muß auch der Grammatik ein Plan zu Grunde liegen, der seinen Stoff in konzentrischen Kreisen anordnet.

Wir haben schon oben gesagt, daß der Unterricht in der Pflanzenkunde am besten gedeihen würde, wenn sich ein kleiner botanischer Garten neben der Schule befände; denn auch bei den Spaziergängen findet der Lehrer nicht immer diejenigen Pflanzen, die er zur näheren

Betrachtung haben möchte, und das Suchen bedarf ohnehin vieler Zeit, die in der Schule heutzutage im Werte täglich steigt; verschiedene ungünstige Verhältnisse, schlechtes Wetter, und dergl. machen die botanischen Exkursionen oft unmöglich oder unstatthaft.

Jedoch, ein kleiner botanischer Garten, sorgsam angelegt und von den Schülern gehegt und gepflegt, möglichst viel typische Pflanzen darbietend, wird für die meisten Schulen noch lange ein frommer Wunsch bleiben. Dagegen kann in jeder Schule mit Leichtigkeit gleichsam ein botanischer Garten für den Unterricht in der Muttersprache geboten werden. Wir verstehen darunter eine Beispielsgrammatik.*) In einen wirklichen botanischen Garten müssen die lehrreichen Pflanzen aus Wiesen, Feldern, Wäldern und Ziergärten verpflanzt und daselbst nach Rücksichten auf das natürliche System gruppiert werden. Wenn nun das Lesebuch der freien Natur, die alles in bunter Mannigfaltigkeit bietet, und die Beispielgrammatik einem kleinen botanischen Schulgarten gleichen soll, so wird auch die letztere ihr Material dem Lesebuche zu entnehmen haben.

*) Die Zahl der deutschen Grammatiken ist Legion. Wir wollen nur einige der bekanntesten aufführen. — Dr. K. Panitz, Leitfaden für den Unterricht in der Grammatik der deutschen Sprache. Leipzig, Julius Klinkhardt. (Enthält leider zu viele abstrakte Beispiele.) — Baron, Junghanns, Schindler, Deutsche Sprachschule. Ebenda. (Von Dr. Jütting für die preußischen, von Gärtner für die bayerischen Schulen herausgegeben.) — A. Engelien, Leitfaden für den deutschen Sprachunterricht. I. und II. Teil 6., bez. 44. Aufl. — J. C. N. Backhaus, Hifsbuch für den Unterricht in der deutschen Sprache. 2. Aufl. Gerstenbergsche Buchh. Hildesheim. — Alb. Kleinschmidt, Deutsche Sprachlehre auf Grundlage von Sprachstücken in Aufsatzform. (Auch für die Hand der Schüler bearbeitet.) — Lange, Kleine deutsche Sprachlehre Herausgegeben von L. Berthold. 43. Aufl. — Dr. J. C. A. Heyse, Leitfaden zum gründlichen Unterricht in der deutschen Sprache für höhere und niedere Schulen, sowie zum Selbstunterichte nach den größeren Lehrbüchern der deutschen Sprache. 25. Aufl. besorgt von Dr. O. Lyon. — Damm und Niendorf, Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Grammatik. — Gurcke, Übungsbuch zur deutschen Grammatik. — Jütting, Übungsbuch für den Unterricht in der deutschen Sprache für Schüler von 9—14 Jahren. — Jütting, Lehr- und Aufgabenbuch für den Unterr. in der deutschen Grammatik. — Seyfferth, Sprachübungen für die Volksschule. — Vergl. ferner die neuesten Auflagen und Bücher von Bartels, Bauer, Bruhns, Bun, Buschmann, Büttner, Damm, Weber, Grillenberger, Wirth, Grimm, Martin u. a.

Dieses Material hat vorzugsweise aus instruktiven, formenschönen und inhaltsreichen Sätzen, aus Mustersätzen, die sich in dem Lesebuche zerstreut vorfinden, zu bestehen, und darum muß bei der Auswahl das Augenmerk vorzüglich auf Sprichwörter, Sentenzen und sonstige gute Aussprüche gelenkt werden. Zu ordnen sind diese Sätze so, daß daran der gesamte grammatische Stoff, in konzentrischen Kreisen verteilt, zur Anschauung und Entwickelung gelangen kann. Ein knapper Text, in welchem das aus den Mustersätzen Erkannte einfach und klar, kurz und bündig als Regel, als Lehrsatz, als Grundlage zu schriftlichen oder mündlichen Übungen hinzustellen ist, schließt sich an jene an. Was in den Elementarklassen die Normalwörter sind, das sollen in den Oberklassen die Mustersätze sein.

Eine solche Beispielgrammatik hat den Vorzug, daß ihr Material nur mit Rücksicht auf das gewählt ist, was man zu entwickeln beabsichtigt, daß ein die Betrachtung störendes Beiwerk fehlt, daß die der Anschauung vorliegenden Sätze nach Form und Inhalt mustergiltig sind und in einer leicht überschaubaren Gestalt vorliegen, daß Analyse und Synthese in das rechte Verhältnis gesetzt werden können, daß der Betrieb der Grammatik planmäßiger, stufenmäßiger, erfolgreicher und weniger schwierig vor sich geht, als wenn man diesen Unterricht einseitig an den in dem Besitze der Kinder schon befindlichen, meist trivialen Sprach- und Gedankenschatz oder an einige Lesestücke anlehnt. Der grammatische Unterricht ist nicht mehr an das Lesebuch gefesselt, er entwickelt sich frei, tritt aber gleichwohl, je nach Bedürfnis, mit jenem in eine engere Verbindung, zieht stetig Nahrung aus dem Lesebuche, ohne dessen Hauptaufgabe zu beeinträchtigen. Wie das geschieht, ist schon in dem Kapitel „Zur Einführung in das Verständnis der Muttersprache“ angedeutet worden und wird weiter unten nochmals in Betracht gezogen werden. Namentlich wird der Schüler von Zeit zu Zeit angeleitet werden müssen, im Lesebuche diejenigen Sprachformen, deren Verständnis ihm schon durch die Beispielgrammatik vermittelt worden ist, in derjenigen Mannigfaltigkeit anzuschauen, in welcher sie innerhalb eines Sprachganzen auftreten.

Auch dürfte es sich empfehlen, die innige Beziehung zwischen Lesebuch und Beispielgrammatik dadurch hervortreten zu lassen,

daß im Leitfaden bei den Mustersätzen der Fundort (die Seitenzahl des Lesebuches, bezüglich der Verfasser und die Überschrift des Lesestückes) angegeben wird, während im Lesebuche die zum Leitfaden ausgewählten Stellen durch besonderen Druck oder, wenn dies nicht der Fall sein soll und kann, durch Unterstreichen von seiten der Schüler hervorgehoben werden könnten. Das würde zur Folge haben, daß die Schüler beim Anblicke des Beispieles im Leitfaden sich stets des Sprachganzen erinnerten, aus dem jenes entnommen ist, und daß in ihrer Seele, sobald sie im Lesebuche auf die Stelle stoßen, die als Mustersatz diente, die grammatische Erkenntnis wieder zum Bewußtsein hinaufstiege, die an jenem gewonnen wurde.*)

Dadurch aber, daß die Beispielgrammatik so viel als möglich Sprichwörter, Sentenzen und sonstige klassisch-schöne Stellen als Mustersätze in sich bergen soll, gewinnt sie noch eine besondere Bedeutung für die nationale Bildung; sie wird zugleich zu einem nationalen Spruchbuche. Und wenn die Schule dafür Sorge trägt, daß wenigstens die schönsten Sätze teils schon durch die Betrachtung, teils noch durch besonders darauf zu richtende Übungen sich unverlierbar dem Gedächtnisse einprägen, so wird nicht nur das grammatische Verständnis der Sprache sich mehr und mehr befestigen, weil mit der Erinnerung an den eingeprägten Satz das in grammatischer Hinsicht daran Erkannte und mit dem Gedanken an dieses wiederum die schöne Stelle in der Seele auftaucht, sondern auch die gesamte Bildung sich erhöhen und national ausprägen.

Da alle grammatischen Wahrheiten auf dem Wege der Induktion gewonnen werden sollen, da der Schüler bei dem Auffinden der Gesetze selbstthätig ist, so ist es nicht notwendig, dieselben in bestimmten Formeln dem Gedächtnisse einzupauken, zu fordern, daß sie im Bewußtsein stets „präsent" sind. Wenn der Schüler an geistiger Kraft gewonnen hat, indem er an den Grammatikalien gleichsam wie an Barren und Recken das geistige Recken und Strecken, Winden und Drehen, Schwingen und Ringen übte, wenn er gelernt hat, die Sprache, wie einen wohlgegliederten Organismus zu betrachten, in

*) H. Weber, Lehr- und Übungsbuch der deutschen Sprache. Für vielklassige Volksschulen in konzentrischen Kreisen und im Anschlusse an das Lesebuch herausgegeben. Leipzig, Jul. Klinkhardt.

welchem Gesetze herrschen, die jeder aus der Sprache selbst herausfinden kann, sobald er sie denkend anschaut, wenn durch vielseitige Übungen das Erkannte ihm so in Fleisch und Blut übergegangen ist, daß aus dem Kennen ein Können geworden ist, so hat der grammatische Unterricht seine Schuldigkeit gethan.

„Jede grammatische Unterrichtsstunde muß zugleich eine Schreibstunde sein," sagt mit Recht der erfahrene Kehr. Die Regel kann allenfalls vergessen werden, wenn sie ihren nächsten Zweck, schriftliche und mündliche Übungen zu veranlassen und zu kontrollieren, erreicht hat. Nur durch vielseitige schriftliche Übungen lernt der Schüler die Sprache mit der Feder bewältigen.

In der Satzlehre versäume man nicht, sich der Buchstabenformeln zu bedienen, um den Bau der Sätze recht anschaulich und durchsichtig zu machen. Wir wollen ein Beispiel anführen. Wenn man Hauptsätze mit A, B, C 2c., Nebensätze mit a, b, c 2c. und gekürzte Nebensätze mit av, bv, cv 2c. bezeichnet, so würde z. B. folgender Satz: „Wenn sie zu weit getrieben wird, verfehlt die Strenge ihres weisen Zwecks, und der Bogen zerspringt, wenn er allzustraff gespannt wird," folgende Formel erhalten: a, A, B, b. Dieser Satz muß von den Schülern aber auch nach den Formeln: A, a, b, B. — a, A, b, B. — A, B. mündlich und schriftlich gebildet werden. Schiller schrieb diesen Satz: av, A, bv, B. Solche Satzkonstruktionen sind für sichere Handhabung der Sprache ungemein wichtig und müssen recht zahlreich vorgenommen werden, wie denn überhaupt jeder Mustersatz zu vielfachen Nachbildungen Veranlassung zu geben hat. Die Erweiterung einfacher Sätze durch vielfache nähere Bestimmungen, die Verwandlung der verschiedenen Satzteile in Nebensätze und die Zurückführung derselben zum Hauptsatze, das Kürzen der Nebensätze 2c. — das sind sprachbildende Übungen, die den schriftlichen Gedankenausdruck wesentlich zu fördern vermögen; doch muß der Lehrer stets darauf halten, daß der Stoff zu diesen Satzbildungen den Gebieten des gesamten Unterrichts entlehnt wird, er muß zu diesem Zwecke Handreichungen bieten, sonst erhalten die Sätze einen zu trivialen Inhalt, dem man sofort anmerkt, daß spröder Stoff mit Gewalt in eine Form hineingetrieben worden ist. Auch bei der Lehre von den Präpositionen und den verschiedenen

Zeiten des Verbums kann man mancherlei Veranschaulichungen anwenden.

Zahlreiche Übungen müssen der Wortbildung zugewiesen werden; denn hierin ist ein vortreffliches Mittel zur Sprachaneignung geboten. Die Schüler sind gern dazu bereit, weil sie bei diesen Übungen etwas von dem Reize selbstschöpferischer Thätigkeit empfinden. Die Bildung von Wortfamilien, die auf allen Unterrichtsstufen stattfinden muß, zeigt, wie man auf einfache Weise seinen Vorrat an Sprache bereichern kann, sie läßt den Reichtum der Muttersprache ahnen, bildet das Sprachvermögen ungemein, indem sie das dunkle Gefühl für Analogien in eine mit Bewußtsein sich vollziehende Thätigkeit umsetzt. Die Unfähigkeit, das rechte Wort zu finden, zu bilden, ist oft die Folge eines Mangels an diesen Übungen. Diese Unfähigkeit schränkt aber die Gedankenproduktion ein und läßt die Pein mühsamen Ringens mit dem Ausdrucke, ja mit dem Gedanken selber empfinden. Hingegen bieten sich dem, der in der Wortbildung geübt ist, leicht die geeigneten Ausdrücke dar, und in der glücklichen Schöpfung von Wörtern, die ihm im Geiste der Sprache gelingen, die er von neuem erfindet, obgleich sie schon längst in der Sprache vorhanden sind, wird der Schüler befähigt, seine eigene Sprache aus dem schon gewonnenen Besitzstande heraus zu bereichern. Darum müssen Wortfamilien wie die nachstehenden, die beispielsweise Panitz anführt, recht häufig und möglichst ausgiebig unter Hilfe des Lehrers aufgestellt werden.

Stehe, stand (stund), gestanden.

stehen,	bestehen, gestehen, erstehen, entstehen, verstehen, anstehen, aufstehen, ausstehen, wegstehen, vorstehen, einstehen, herausstehen 2c., Stehpult, Stehplatz, unausstehlich, Unausstehlichkeit.
Stand,	Bestand, Verstand, Anstand, Aufstand, Übelstand, Mißverstand, ständig, standhaft, aufständisch, geständig, verständig, unverständig, anständig, Geständnis, Mißverständnis, Beständigkeit, Standhaftigkeit, Hausstand, Standlager, Ständekammer, Standbaum.
Stunde,	gestunden, stündlich, Stundenschlag, Stundenzeiger, Morgen-, Abend-, Rechen-, Zeichenstunde 2c.
Statt,	Stadt, Stätte, anstatt, Vorstadt, Hauptstadt, Großstadt.

Kleinstadt, Stadthaus ꝛc., Gestade, städtisch, stets, stätig, stattlich, statthaft, Stätigkeit, Stattlichkeit, bestätigen, Bestätigung.

beſtatten, erstatten, verstatten, abstatten, gestatten, ausstatten, Be-Erstattung ꝛc.

stellen, (d. i. stehen machen) be-, ver-, an-, auf-, ab-, vor-, aus-stellen, ꝛc.

Stelle, Stall, Stollen, Stuhl, Gestell, Bestellung, Ver-stellung ꝛc., anstellig, Anstelligkeit, stellbar, aufstellbar, anstellbar ꝛc., still, stillen, Stille (Stelze, Stolz?)

Stamm, stämmig, stammhaft, Stammbaum, Baumstamm, stemmen, anstemmen, einstemmen ꝛc.

Stein, steinig, steinern, steinigen, Feuerstein, Edelstein, Steinweg ꝛc., steinhart.

(Stab, stauen, stauchen, Staude).

Familie von Mann.

Mann, d. i. ursprünglich der Denkende, und

man sind ein und dasselbe Wort.

männlich, mannhaft, mannbar, Männlichkeit, Mannhaftigkeit, Mannbarkeit, bemannen, ermannen, entmannen, Bemannung, Ermannung ꝛc., Mannschaft, Mannheit.

jemand (d. i. irgend ein Mann; das d ist zufällig und bedeutungslos hinzugekommen), niemand, jedermann.

manch und mannig (Ableitungen vom kollektivisch gebrauchten man) mancher, manchfaltig, mannigfaltig, manchfach, mannigfach.

Menge (abgeleitet von mannig), mengen, ein-, ver-, durch-mengen ꝛc.

Mensch (d. i. der Männische), menschlich, Menschheit, Menschlichkeit, Menschentum, vermenschlichen, Ur-, Unmensch, Menschenkind.

mahnen (d. i. denken machen, erinnern), ab-, er-, ver-, gemahnen, Mahnung ꝛc.

meinen (d. i. denken), Meinung.

Meineid (v. einem alten Adjectivum mein, d. i. erdacht, ersonnen, falsch), meineidig.

Minne (das ist das Gedenken, stille Sinnen, lieben), minnen, Minne.

Alle diese Wörter sind zu erklären und in Sätzen anzuwenden.

Bei der Wortbildungslehre ist auch darauf aufmerksam zu machen, daß Wortbildungen, die uns jetzt als Ableitungen erscheinen, früher Zusammensetzungen waren, indem einige der jetzigen Ableitungssilben als selbständige Wörter gebraucht wurden. Die Schüler mögen z. B. erfahren, daß in „bar" die Bedeutung von „tragen, bringen" liegt, daß es abgeleitet ist von einem alten Zeitworte bêran, welches noch heute erkennbar ist in „gebären, Bahre, gebaren, Geberde, Bart, Bürde, entbehren, Eimer (ahd. einbar, d. i. eingriffiges Traggefäß). Zuber" (ahd. zubar, aus zwibar, zuibar, d. i. zweigriffiges Traggefäß).

Auf solche Weise tritt auch in die scheinbar sinnlosen Formen ein faßbarer Inhalt hinein. Wir wollen noch ein Beispiel Hildebrands anführen. Er wünscht, daß bei der Erklärung der Adjektivendung „lich" den Schülern gesagt werde, „daß es ursprünglich ein Wort für sich war (wie ursprünglich alle Bildungssilben) in der Bedeutung Leib, Gestalt, äußere Erscheinung, altdeutsch lîch, das ja noch heute lebt, nur auf das Äußerste seines ursprünglichen Begriffes gleichsam hinausgetrieben in Leiche. Wundert sich etwa ein Naseweiser über den Unterschied von ei und i in Leiche und — lich und möchte es nicht glauben (die Aufgeweckten sind manchmal plötzlich mißtrauisch gegen Dinge, die ihnen zu gelehrt vorkommen, und das ist kein Unglück), so wäre Gelegenheit von der Bedeutung und dem gewaltigen Einflusse des Tones in unserer Muttersprache zu reden, von dem in der Schule überhaupt viel zu wenig die Rede ist. Daß volle Vokale im Bereich eines beherrschenden Tones sich abstumpfen, ist ihnen durchaus deutlich zu machen aus ihrer eigenen Rede (in Leipzig z. B. an dem volksmäßigen eménde für am Ende, d. h. vielleicht, an barbes für barfuß), da wesentlich nur frischer Sinn und Mutterwitz dazu gehört, d. h. wenn mans ihnen durchs Ohr beibringt, nicht als gelehrte kahle Regel in einem schönen Satze, der mehr ins Gedächtnis kommt als ins Verständnis und wenns wirklich ganz klar werden soll, eine Menge Worte braucht, die durchs Hören halb oder mehr unnötig werden. Das ist dann gleich praktisch brauchbar für das Verhältnis von in und ein, beide ursprünglich dasselbe Wort, nur jenes mit geringem oder ohne Ton,

dieses mit vollem Tone. Also „menschlich", „bildlich", eigentlich was den Leib, das Ansehen eines Menschen, eines Bildes hat, das ist durchaus dem kindlichen Verstande zugänglich und — angenehm; es giebt ihnen ein Bild und eine Ahnung tiefen geschichtlichen Hintergrundes, sobald man den sinnenden Gedanken Zeit läßt, es anschauend zu gestalten, nicht bloß auf den Verstand rechnet, der freilich in einem Augenblicke damit fertig ist. Dann ist auch gleich klar zu machen, eigentlich ge-leich, altdeutsch ge-lîche. Ursprünglich hießen zwei Männer oder Dinge gelîche, die gleichsam zusammen eine lîch hatten, den Augen und der Erinnerung ein und dasselbe Bild gaben. Auch über das ge in seiner ursprünglichen Bedeutung freuen sich die Kinder; die Entdeckung, das es in aller voller Frische noch in ihrem Sprachvorrate zu finden, in Gebüsch, Gewölk, Gebirge, macht ihnen entschieden Freude. Sie sehen einmal in die sonst blinden Formen hinein, ins Innere; die Wörter sind ihnen nun nicht mehr bloß tote, kahle Marken, sondern durchsichtige hübsche Gestaltungen, die ihnen traulich näher rücken und ihre Gedanken wohl auch außer der Schule ein und das andere Mal beschäftigen, vielleicht statt unnützer oder gar böser Gedanken, die sonst an sie gekommen wären."*)

Zahlreiche Übungen, mündlich und schriftlich, haben sich ferner auf die Synonymik der Sprache zu beziehen. Die feinen Schattierungen im Sinne der Worte sind aber nicht durch Definitionen, sondern durch Beispiele zu erschließen und durch Zurückgehen auf die sinnlichen Grundbedeutungen ins rechte Licht zu stellen.

Auch Zusammenstellungen solcher Wörter, die nicht stamm- und sinnverwandt sind, aber infolge ihres Inhaltes sich nahe stehen und eine Beziehung zu einander haben, sind öfters vorzunehmen. So kann man z. B. in den Unterklassen unter der Überschrift „Holz" gruppieren lassen: Stamm, Balken, Span, Pfahl, Stange, Pflock, Brett, Scheit 2c., in den Oberklassen z. B. die deutschen Verwandtschaftsnamen, wie Vater, Mutter, Mann, Frau, Weib, Sohn, Tochter, Bruder, Schwester, Mädchen, Knabe, Vetter, Muhme, Neffe, Nichte, Schnur, Schwäher, Schwieger, Schwager, Witwer, Witwe, Waise,

*) Hildebrand, a. a. O. S. 90.

Ahn, Kind, Erbe, Oheim, Großeltern, Enkel, Eidam, Gemahl, Verlobung, Heirat, Vermählung 2c. An diesem letzten Beispiele wollen wir zeigen, wie sich solche Gruppen (wir erinnern noch z. B. an die Waffennamen in ihrer kulturgeschichtlichen Reihenfolge) unter den Händen geschickter Lehrer zu wertvollem Unterrichtsmaterial gestalten können.

Von diesen Verwandtschaftsnamen sagte schon Dr. Wilhelm Deecke („Die deutschen Verwandtschaftsnamen.“ Eine sprachwissenschaftliche Untersuchung nebst vergleichenden Anmerkungen.): „Zu dem ältesten und bedeutsamsten Erbgut unserer deutschen Muttersprache gehört ein großer Teil der zahlreichen Verwandtschaftsnamen. Ihre Deutung läßt tiefe Einblicke in die ältesten germanischen, ja indogermanischen Kulturzustände thun und ist vor allem geeignet, unsere Ehrfurcht vor den Ahnen zu erhöhen, indem sie lehrt, daß auch inbezug auf die ehelichen, häuslichen, verwandtschaftlichen Einrichtungen unser Volksstamm sich früh als der edelste und hochbegabteste bewiesen hat.“ Wir möchten nicht zu denjenigen gezählt werden, die zu viel Gelehrtes in die Schule einschleppen, meinen aber doch, daß die Stunde nicht verloren sein dürfte, in welcher der Lehrer der Oberklasse sich einmal die Aufgabe setzte, an diesen Verwandtschaftsnamen, die in unsere Gegenwart hereinragen wie Felsen harten granitischen Urgesteins durch aufgelagerte Sedimentschichten, seinen Schülern ein Kulturbild aus der Urzeit zu entwerfen. An der Hand jenes Buches wollen wir andeuten, was ungefähr zu sagen wäre. Aus unserem freien erkennt man noch, daß in der ältesten Zeit das Verhältnis der Geschlechter auf frei wählender Liebe beruhte. Der Freier raubte den Eltern die Erwählte. Das Familienleben war patriarchalisch; der Vater, das Haupt der Familie, war der Ernährende, Schützende, Herrschende“; er war Krieger und Mann, d. i. Denker zugleich. Er hatte das gesamte Haus der Gottheit gegenüber zu vertreten, er war „Opferer“, woher der Name Witwe, d. h. die Opfererlose, den Ursprung hat. Die Mutter (süddeutsch noch Mûter, mhd. muoter) ist die „Waltende, Messende, Sorgende“, die Kindern und Gesinde vorstand und jedem an Nahrung, Kleidung, Wohnung und Arbeit zuteilte, was ihm gebührte. (Siehe Schillers Glocke: „Und drinnen waltet die züchtige Hausfrau, die

Mutter der Kinder rc.) Die Enkel sind die „kleinen Ahnen", weil sie wohl schon in der ältesten Zeit nach den Großeltern, den Ahnen, d. h. Liebevollen, benannt wurden. Der Vetter ist der „Väterliche", (vergl. lat. pater und patruus) der nach des Vaters Tode die Sorgen für die Waisen übernimmt, die Muhme (mhd. muome), die „Mütterliche", die Mutterstelle übernimmt, der Oheim der „Hegende", der die Bruderskinder, die Neffen und Nichten, d. h. die Nichtherren, die sich nicht selbst schützen können, beschützt. Der Schwager ist der verwandte liebe „Kriegsheld".

Später, als die sittliche und soziale Bildung des Volksstammes weiter fortgeschritten war, trat an die Stelle des Frauenraubes der Frauenkauf. Nach vorhergegangener Beratung (Heirat*) wurde der Kaufpreis festgesetzt, und es warb dann der Freier öffentlich in der Gauversammlung, in Gegenwart beider durch die Verschwägerung in Verbindung tretenden Familien, um die Erwählte, und unter Opfern, gegenseitigen Eiden (Eidam, d. i. Eidmann, Eidleister) der Treue und Hilfeleistung, sowie sonstiger Feierlichkeiten, ward ihm die Braut (d. h. Verhüllte**) vom Vater oder Vormund gegen Erstattung des in Waffen, Kleidung oder Vieh bestehenden Kaufpreises (des Mahlschatzes) endgiltig zugesprochen und übergeben. Daher führten die so an der Mahlstätte Zusammengesprochenen den Namen „Gemahle". Als Symbol der Ehe (d. h. ewige Verbindung) galt ein Strick, eine Kette, ein Ring. Dem Manne (frô, d. h. Herr) trat nun die Frau (frôwa, frouwa d. h. die Herrin) zur Seite; sie hat ihren Teil an der Regierung des Hauswesens, teilt Kampf und Gefahr, verbindet und verspricht Wunden, heilt Krankheiten und vermittelt als Priesterin und Seherin den Verkehr mit der Gottheit. Der Frau untergeben sind die Weiber, d. h. die „webenden" Mägde. Den Kindern gegenüber erhalten Vater und Mutter den ehrwürdigen Namen der Eltern; Ehrfurcht vor dem Alter war eine der schönsten Tugenden unserer Vorfahren. Herzlichkeit und Mitleid spricht sich aus

*) hîrat, das ahd. hiâ = Ehe, hiân = eine Ehe eingehen, rât = Zurüstung, Vorbereitung; also Heirat = Zurüstung zur Eheschließung, dann die Eheschließung selbst.

**) Bräutigam = Brautmann; brutigomo, zusammengesetzt aus brût = Braut und gomo = Mann.

in den Trauernamen der Waisen, d. h. „Vereinsamten", und der Stiefkinder, d. h. der „abgerissenen" Kinder. Der heilige, gesetzliche „Bund" eng verschwägerter Familien bildete die Sippe, und die „Macht" der einzelnen Familien beruhte auf der Zahl, dem Reichtume, der Tapferkeit der Magen; zum Geschlecht wurde die Familie, indem sie ihren Stolz darin suchte, den Ahnen durch sorgsame Pflege der körperlichen und geistigen Vorzüge nachzuarten. Wer ausartete oder einer solchen edlen Familie nicht angehörte, galt als „ungeschlacht."*)

Da wir voraussehen, daß hier mancher Leser, den Kopf schüttelnd, fragen wird: Was soll das in der Volksschule und in der Grammatik?, so müssen wir uns noch einige Bemerkungen erlauben.

Es kann doch wohl nicht geleugnet werden, daß die Grammatik auch bei einem zweckgemäßen Betriebe manches Saftlose zu bieten genötigt ist, und daß es darum als wünschenswert erscheint, der Jugend, wie Meister Hildebrand einmal sagt, außer dem täglichen Brote zuweilen ein Stück Kuchen zu verabreichen. Ferner steht ohne Zweifel der Etymologie das Recht zu, in bescheidener Weise auch in der Volksschule Einlaß zu begehren. Und wenn dies nun der Fall ist, warum sollte man dann nicht zu einem Stoffe greifen, der, wie der oben angedeutete, der Jugend zugleich ein altdeutsches Kulturbild enthüllt? Es versteht sich von selbst, daß aller gelehrte Apparat wegzubleiben hat; aber man wird den Schülern andeuten müssen, daß deutsche Gelehrte erst nach jahrelangen, mühsamen Forschungen diese Resultate gewonnen haben. Wenn aber unsere Jugend durch eine einzige solche Stunde Hochachtung vor dem deutschen Gelehrtentume empfinden lernt, das heutzutage von dem Geldprotzentume so vielfach geradezu mitleidig betrachtet wird, wenn sie die Schule mit dem Bewußtsein verläßt, daß die schönen deutschen Familienverhältnisse aus einer viel herrlicheren Grundlage herausgewachsen sind als

---

*) Vergl. auch Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht 2c. und die Artikel in Lyons Zeitschrift: Wie die Sprache altes Leben fortführt; zugleich eine Denkübung. Lies ferner den vortrefflichen Aufsatz Robert Richters: „Altertümlichkeiten in unserer jetzigen Schriftsprache", — im 3. Bande des IV. Jahrg. der Zeitschrift für den deutschen Sprachunterricht, und Bechstein: Die Altertümlichkeiten unserer heutigen Schriftsprache. Rostock, 1878.

man gemeiniglich annimmt oder heutzutage das Volk glauben machen will, sollte da wirklich die darauf gewendete geringe Zeit und Mühe verloren sein? Wir glauben es nicht, meinen vielmehr, daß nach jeder ähnlichen Stunde die Schüler freudiger der Grammatikstunde harren werden, als es sonst geschehen würde, daß sie gern wieder wochenlang mit trockenem Brote fürlieb nehmen werden, wissen sie doch, daß von Zeit zu Zeit eine Stunde kommt, in der es wie an einem Festtage, auch einmal etwas Wohlschmeckenderes giebt.

In der Beispielgrammatik soll und kann nicht alles stehen, was in den Stunden für Grammatik zur Besprechung gelangen soll. Es ist aus anderen Stunden, so z. B. namentlich aus der Lesestunde (Siehe: „Zur Einführung in das Verständnis der Muttersprache") manches in die Grammatikstunde mit hineinzunehmen, um dort in sprachlicher Hinsicht ausführlicher und im Zusammenhange mit anderem besprochen zu werden. In diesen Stunden ist auch von Zeit zu Zeit zur grammatischen Analyse eines Lesestückes zu schreiten, um an der zusammenhängenden Rede die bereits gewonnenen Einsichten zu befestigen, zu prüfen und zu erweitern; man treibe aber keinen Luxus und keine Spielerei damit und wähle stets ein solches Stück Sprache aus, dessen Inhalt eine Zergliederung ohne Beleidigung verträgt.

Wir haben oben den Unterricht in der Grammatik mit dem in der Botanik verglichen. Soll dieser Vergleich völlig zutreffend sein, so wird man in der Grammatik noch ein dem Herbarium ähnliches aufweisen müssen.

Comenius forderte bekanntlich einen „Vorhof", eine „Eingangsthür", ein „Wohnhaus" und eine „Schatzkammer" für den Sprachunterricht und außerdem noch ein „Hilfsbuch", in dem die Sprache nach etymologischen, phraseologischen und synonymischen Rücksichten geordnet vorliege. Unsere Volksschüler müssen ein solches Hilfsbuch haben, aber nicht kaufsweise, sondern durch eigenen Fleiß sollen sie dazu gelangen. Sie haben sich ein Heft anzulegen, in welches dasjenige, was nicht in der Beispielgrammatik stehen kann, bei den sprachlichen Exkursionen aber als schätzenswert aufgefunden wird, einzutragen ist. Dieses Heft soll wohlgeordnet sein, in mannigfache Rubriken, mit besonderen Überschriften versehen, zerfallen, den Sammel-

trieb der Jugend für die Sprache in den Dienst nehmen und somit einem Herbarium, einer Steinsammlung ꝛc. gleichen. Und wir sind gewiß, daß geistig geweckte Schüler größeres Vergnügen daran empfinden werden als beispielsweise an einer Briefmarkensammlung. Ja, wenn es uns gelänge, von dem Interesse der Jugend an Schmetterlingen, Käfern, Briefmarken u. s. w. und von ihrer Jagdlust nach diesen Dingen nur die Hälfte auf das Gebiet der Sprache zu lenken, so würden die Schüler sicherlich großen Bildungsgewinn davontragen und auf eine viel edlere Beute ausgehen lernen.

Nur im allgemeinen können wir hier andeuten, was in dieses Heft, das der Muttersprache Schatz- oder Rüstkammer, Schmuckkästlein, Kleinodiensammlung oder sonstwie heißen könnte, gelegentlich einzutragen und einzuordnen sein würde. Wir denken z. B. an folgende Fächer, die sich nach und nach zu füllen hätten und zwar vorzugsweise aus dem Inhalte des Lesebuches: Sprichwörter, Redensarten, Sentenzen, Aussprüche großer Männer geflügelte Worte, Synonymen, Etymologisches, Mundartliches, Bildliches, Poetisches, Wörterfamilien, Klangbilder, Stimmreime, Stabreime, verschwisterte Wortpaare, glückliche Neubildungen, seltene Wörter, Wörter mit ursprünglich guter, jetzt übler Bedeutung, fremde Wörter, Nebenformen, Wörter mit doppeltem Geschlecht, homonyme Wörter, erklärte Personennamen, erklärte Eigennamen aus Geographie und Naturkunde, besondere Ausdrücke der Jäger, Krieger, Fischer, Schiffer, Landleute, Bergleute, Winzer ꝛc., Namen der Schriftsteller des Lesebuches mit den wichtigsten Angaben aus ihrem Leben ꝛc.

Unter der Überschrift Stabreime würde z. B. zu sammeln sein: Herz und Hand, Haus und Hof, Kind und Kegel, Mann und Maus, Leib und Leben, Geld und Gut, Schutz und Schirm, Stumpf und Stiel, Land und Leute, Wehr und Waffen, Roß und Reiter, Ruh und Rast, Wind und Wetter, Glück und Glas, Stock und Stein, durch dick und dünn, bei Nacht und Nebel, im ganzen und großen, gäng und gäbe, biegen oder brechen, zittern und zagen, Wohl und Wehe, Kopf und Kragen, siegen oder sterben, hoffen und harren, Haut und Haar, kurz und klein, still und stumm, an allen Ecken und Enden, thun und treiben, Schimpf und Schande, Bausch

und Bogen, tappen und tasten, leben und leben lassen, Leben und Lehre ꝛc.

Von den Reimpaaren wären etwa folgende in das Schatzkästlein einzutragen: Dach und Fach, Saus und Braus, Eile mit Weile, Weg und Steg, Knall und Fall, Leid und Freud, mit Sang und Klang, Stern und Kern, hangen und bangen, Stein und Bein, Guß und Fluß, weit und breit, außer Rand und Band, Sack und Pack, schlecken und lecken, in Hülle und Fülle, Ach und Krach, schalten und walten, hegen und pflegen, leben und streben, Lug und Trug, toll und voll, Kraft und Saft, Schritt und Tritt, Gut und Blut, durch Korn und Dorn, Handel und Wandel, in Not und Tod, dann und wann, schlecht und recht, hüben und drüben, dumm und stumm, gehen, und stehen, stehlen und hehlen, lügen und trügen, leben und weben ꝛc.

Als verschwisterte Wortpaare sind einzuheimsen und zu gruppieren: Weib und Kind, Hab und Gut, Grund und Boden, Mark und Bein, Hut und Pflege, in Ketten und Banden, hinter Schloß und Riegel, Schrot und Korn, Sturm und Drang, Fug und Recht, kurz und bündig, Brief und Siegel, Not und Elend, Berg und Thal, Wald und Aue, Mann und Weib, Wald und Feld, Hammer und Amboß, Tag und Nacht, Pfeil und Bogen, Wall und Graben, Spott und Hohn, in Fleisch und Blut, durch Blut und Eisen, über Hals und Kopf, in Reih' und Glied, wie Kraut und Rüben, durch Mark und Bein, sengen und brennen, sich wenden und drehen, sich räuspern und spucken, kratzen und beißen, kurz und bündig, recht und billig, lieb und teuer, lieb und wert, kurz und gut ꝛc.

Zu einer interessanten Gruppe giebt das eigentümliche Verhältnis zwischen gewissen starken und schwachen Verben Anlaß: trinken und tränken, essen und ätzen, schwimmen und schwemmen, fließen und flößen, ringen und renken, fallen und fällen, stechen und stecken, reißen und ritzen ꝛc.

Nicht minder interessant und sehr lehrreich hinsichtlich der Lautveränderungen in der Muttersprache sind diejenigen Wörter, die Konsonantenübergänge aufweisen. Aus ihnen läßt sich, wenn genug Material gesammelt worden ist, die Regel entwickeln, daß nur Konsonanten eines und desselben Organs, also Lippenlaute in Lippen-

laute, Zungenlaute in Zungenlaute, Gaumenlaute in Gaumenlaute, in einander übergehen. So z. B. Haber und Hafer, Knabe und Knappe, naß und netzen, hassen und hetzen, decken und Dach, pflegen und Pflicht &c.

Seitdem das deutsche Seewesen einen größeren Aufschwung genommen hat, wird man in den deutschen Schulen, wenigstens in denen der Küstengegenden, sich nicht der Verpflichtung entziehen können, die Jugend z. B. mit folgenden Ausdrücken der Schiffsleute bekannt zu machen: Werfte, an Bord des Schiffes gehen, Deck, Schiffsraum, Kiel, Bugspriet, Hauptmast, Takelwerk, Raae, vor Anker legen und liegen, Anker werfen, lichten, Ankerkette, Mast kappen, Mastkorb, Steuermann, Kapitän, Admiral, Lootse, Matrose, Schiffsjunge, Linie passieren, vom Stapel laufen, stranden, scheitern &c.

Diese Beispiele mögen genügen, um zu zeigen, wie der Schüler anzuleiten sei, Jagd auf sprachliche Erscheinungen zu machen und diese nach gewissen Rücksichten zu ordnen. Die Folge davon wird sein, daß er die objektive Sprache nicht blöde anstarrt oder flüchtig überliest, sondern denkend, mit größerer Hochachtung und mit lebhafterem Interesse als ein wertvolles, wohl zu hegendes Nationalgemeingut betrachtet, daß er die subjektive Sprache außerordentlich bereichert und sich somit in den Stand setzt, eine Fülle der schönsten Sprachgebilde zum mündlichen und schriftlichen Ausdrucke zur Hand zu haben. Und ist es nicht auf alle Fälle besser, unsere Jugend lernt ihre herrliche Muttersprache nach allen Richtungen hin gründlich und vollkommen kennen, als einige fremde Brocken? Wie unbeholfen und unklar wird oft erzählt und beschrieben, weil der Wortschatz der betreffenden Personen zu arm und zu einseitig ist, weil ihnen die rechten Bezeichnungen, zumal von den einfachsten Werkzeugen, Geräten und Sachteilen, fehlen!

Am Ende dieses Abschnittes sei uns gestattet, noch einiges zu erwähnen, das hier den besten Platz findet, obgleich es nicht in ganz unmittelbarem Zusammenhange mit dem Vorhergehenden steht. Es ist höchst beklagenswert, daß im Laufe der Zeit der deutsche, ganz in unserem ursprünglichen Volkstume wurzelnde Namensschatz gegen ein Sammelsurium griechischer, lateinischer, hebräischer, englischer,

französischer und aus Geschichten und Romanen zusammengelesener Benennungen ausgetauscht worden ist.*) Lehrer und Geistliche müssen sich die Hand reichen in dem Bestreben, die deutschen Namen wieder zu Ehren zu bringen. In der Schule sollte, wenn irgend möglich, jedes Kind wenigstens erfahren, was sein Tauf- und Geschlechtsname bedeutet.**) Und wäre es nicht schön, wenn jede „Bertha" hörte, daß sie mit der deutschen Urgöttin Hertha ein und denselben Namen hat, und daß sie wie diese die „Glänzende, Leuchtende" heißt, wenn „Dietrich" erführe, daß sein Name der „Volkreiche" bedeutet und auf die alten Lehnsverhältnisse zurückweist, wenn „Gottschalk" schon aus seinem Namen heraus empfände, daß er ein „Knecht Gottes" sein solle? rc.***)

Unter den zu sammelnden Spracherscheinungen haben wir auch die Fremdwörter aufgeführt. Auch in Bezug auf diese müssen wir uns noch einige Bemerkungen erlauben.†)

Es ist eine unleugbare Thatsache, daß die deutsche Sprache trotz aller höchst anerkennenswerten Gegenströmungen noch mit vielen Fremdwörtern durchmengt ist.††) Das kommt zum größten Teile daher, daß die Deutschen allezeit fremde Sprachen mit Fleiß erlernten, daß sie sich leicht in fremdnationale Eigentümlichkeiten hineinleben, und daß sie in ihrer Bescheidenheit, Bewunderungssucht und politischen Schwäche ihre nationalen Heiligtümer eine lange Zeit hindurch geringschätzten und das Ausland über Gebühr nachahmten. Auch wollen wir nicht vergessen, daß unsere Kultur zu einem großen Teile auf der fremden fußt. Ferner sind viele technische und wissenschaftliche Ausdrücke auch in den anderen modernen Sprachen Fremdwörter, d. h. also Wörter, die nicht aus dem eigenen Stammvorrate mit

---

*) Vergl. Boll, Herm., 430 deutsche Vornamen als Mahnruf für das deutsche Volk. Leipzig, 1889, Gust. Fock.

**) Andresen, K. G., Konkurrenzen in der Erklärung der deutschen Geschlechtsnamen. Heilbronn. — Clement, K. J., Die deutsche Namenwelt. Hamburg. 1887.

***) Vergl. Hildebrand a. a. O. S. 117 ff.

†) Ebenda S. 129 ff.

††) Dunger, Hermann, Das Fremdwörterunwesen in unserer Sprache. Heilbronn. 1884.

Hilfe der eigenen Bildungsgesetze der Sprache hervorgegangen sind. Es giebt eben gewisse internationale kosmopolitische Begriffe, welche allen modernen Nationen gemeinsam sind, und wenn diese mit Lautgebilden bezeichnet werden, die aus Elementen der alten Sprachen neu und frei gebildet worden sind, so ist dies gewiß nichts Verwerfliches, sondern sogar etwas Annehmbares, Angemessenes. Photographie, Elektrizität ꝛc. sind z. B. ganz kosmopolitisch und auch Franzosen und Engländern aus ihrer Sprache heraus nicht verständlich, nur schauen sie uns z. B. in den mit romanischen Elementen so wesentlich gebildeten Sprachen nicht so fremd an. Ohne Zweifel würden gewisse mit Fremdwörtern ausgedrückte Begriffe durch Übersetzungen, die bei einigen ganz unmöglich erscheinen, an ihrer Farbe verlieren; manche fügen sich in den Sprachschatz so lückenfüllend ein, daß wir mit ihrer Ausstoßung unzweifelhaft unseren Gedankenausdruck beeinträchtigen würden. Wir gehören nicht zu den Deutschtümlern,*) die über den fremden Ursprung von „Nase“ und „Fenster“ sich ärgern und lieber „Lichtdurchlasser“ und „Gesichtsvorsprung“ dafür sagen möchten, wir sind nicht so philisterhaft, lieber eine feine Gedankenfärbung aufgeben als ein Fremdwort gebrauchen zu wollen,

---

*) Wie weit die Übertreibung führen kann, lasen wir vor kurzem in der „Münch. Allgemeinen Zeitung“, der aus Stuttgart folgendes geschrieben wurde: „Mit einigem Kopfschütteln hat man die Nachricht vernommen, daß die Berliner Gruppe des „Allg. dtsch. Sprachv.“ den Reichskanzler um ein Vorgehen behufs Verdeutschung fremdsprachlicher Ortsnamen im Reichsgebiet, unter besonderer Bezugnahme auch auf Württemberg, anzugehen sich gemüßigt gesehen hat. Wenn die Herren nicht etwa unser Bothnang, Backnang, Hinznang, Tettnang für chines. Namen halten, so können ihnen nur unsere Waldenserdörfer Corrès, Perouse, Pinache, Prevorst, Serres, Villars ein Dorn im Auge sein. Diese zu verdeutschen, liegt aber nicht der geringste Anlaß vor; denn sie sind nicht, wie dies in Elsaß-Lothringen vielfach zutreffen mag, ursprünglich deutsche und dann romanisierte, sondern von Franzosen gegründete Dörfer, nicht Denkmäler einer Niederlage des Vaterlandes, sondern ehrenvolle Zeugen der klugen und menschenfreundlichen Aufnahme der aus ihrem Vaterlande Vertriebenen. Solche Ortsnamen, deren Aussprache sich der Volksmund längst zurecht gelegt hat, willkürlich zu ändern, wäre gewiß so übel angebracht, wie wenn man die auf ähnlichem Wege zu uns verpflanzten fremden Familiennamen verpönen und etwa das Geschlecht von Caprivi in eine Familie Böcklin umtaufen wollte.“

wir schätzen die oft schlagende Kürze des fremden Wortes in der kosmopolitischen Wissenschaft ꝛc. — aber eifern möchten wir gegen das Übermaß von Fremdwörtern, gegen den Wahn, der den Gebrauch von vielen fremden Wörtern als Beweis von Bildung, Vornehmheit und Gelehrsamkeit betrachtet, gegen alle die, welche sie nicht als Notbehelf und Aushilfe ansehen, die da glauben, mehr zu sagen, wenn sie von einem „brillanten" Erfolge reden, anstatt von einem „glänzenden", die sich lieber „amüsieren" als „vergnügen" oder „kurzweilen ꝛc.*)"

Was hat da die Schule zu thun?" Sie hat möglichst alles mit deutschen Ausdrücken zu bezeichnen, vor allem aber dafür zu sorgen, daß die Jugend gründlich und gut deutsch lernt, dann wird jeder seine Muttersprache lieben**) und sie nicht unnütz mit fremden Bestandteilen beladen, dann werden Wege gefunden werden, um durch Erweiterung des eigenen Wortschatzes mit glücklichen Neubelebungen und Neubildungen selbst schon eingebürgerte Fremdwörter überflüssig zu machen, dann wird von selbst der Fluch der Lächerlichkeit diejenigen treffen, die aus Unkenntnis des Deutschen und in der Ungewandtheit seiner Behandlung ihre Sprache zu einer kosmopolitischen Narrenjacke machen. Wir können die Fremdwörter nicht ganz ent-

---

*) Dunger, Dr. Hermann, Wörterbuch von Verdeutschungen entbehrlicher Fremdwörter mit besonderer Berücksichtigung der von dem Großen Generalstabe, im Postwesen und in der Reichsgesetzgebung angenommenen Verdeutschungen. Mit einer einleitenden Abhandlung über Fremdwörter und Sprachreinigung. L. Teubner, 1882. — Vergl. zugleich desselben Verfassers Werk: Die Sprachreinigung und ihre Gegner. — Gülich, J., Beitrag zur Reinigung d. d. Sprache, früher unter dem Titel: „Die Rechtssprache und das Sprachrecht". 2. Aufl. Hamburg, 1887. (Von einem Juristen anzuerkennen, wenn er auch oft neben das Ziel schießt.)

**) Wir verweisen auf die auf S. 76, Anm., erwähnte reichsländische Verordnung, in welcher es in Bezug auf die Fremdwörter heißt: „Die Jugend soll durch Lehre und Vorbild angeleitet werden, entbehrliche Fremdwörter zu vermeiden. Durch die Forderung, gut deutsch zu reden, soll sie genötigt werden, gut deutsch zu denken. Die Bekämpfung der Fremdwörter soll sich zu einem bedeutsamen Förderungsmittel geistiger Bildung und nationaler Erziehung erheben."

behren und auch keine andere Sprache vermag das.*) Aber die deutsche Sprache ist immerhin reich genug, so daß wir nicht nötig haben, wie es unsere Zeitungsschreiber oft thun, jede Zeile mit fremden Lappen auszuflicken, und das präge die deutsche Schule bei jeder Gelegenheit der deutschen Jugend tief ein.**)

2. Orthographie.

Der orthographische Unterricht ist Anschauungsunterricht.

Nach der Gründung des Deutschen Reiches zeigte sich das Streben nach Einheit auf allen Gebieten des allgemeinen Interesses, seit 1880 sind auch auf dem der Orthographie einheitliche Grundsätze geltend gemacht worden. Die Litteratur der orthographischen Frage ist zu einem ziemlichen Umfange angeschwollen und der einzelnen auf dieses Gebiet bezüglichen Aufsätze und Bücher sind unzählige. Ernst Wülcker***) hat nachgewiesen, daß sich bereits Luther ein einfaches und konsequentes orthographisches System, bei dem er sich jedes einzelne Wort wohl überlegte, zurecht gemacht hat. Nach dem großen Reformator haben sich Adelung, Gottsched, Klopstock und andere Männer von wissenschaftlicher Bedeutung um Festsetzung einer einheitlichen Schreibweise der Muttersprache bemüht.

Adelung sagte: „Schreibe, wie du sprichst!“ Klopstock: „Das Gehörte der guten Aussprache ist nach den Regeln der Sparsamkeit zu schreiben.“ In den fünfziger Jahren dieses Jahrhunderts entbrannte der Reformkampf aufs neue und viel erbitterter. Auch Germanisten von Fach, wie Jakob Grimm und seine Schüler, ergriffen das Wort. Grimm hielt „eine gänzliche Umwälzung, wobei freilich mit notwendigen Ausnahmen wieder der mittelhochdeutschen

*) Vergl. Riegel, Hermann, Ein Hauptstück von unserer Muttersprache. Leipzig, F. W. Grunow. 1883. — Otto Denk, Die Verwelschung der deutschen Sprache. Ein mahnendes Wort an das deutsche Volk und die deutsche Schule. Gütersloh, Bertelsmann.

**) Vergl. Das Litteraturblatt für germ. und rom. Philologie, Jahrg. 1890, Nr. 12: — F. Arndt, Gegen die Fremdwörter in der Schulsprache. — A. Koch, Die Schule und das Fremdwort. Essen. Bädeker. 1890.

***) „Die Entstehung der kursächs. Kanzleisprache“ (in der Zeitschrift des Vereins für thüringische Geschichte und Altertumskunde) und „Luthers Stellung zur kursächs. Kanzleisprache“ (in Bartschs „Germania“).

Schreibweise zugelenkt werden müsse," für unbedingt notwendig. Weinhold forderte: „Schreibe, wie es die geschichtliche Entwickelung des nhd. verlangt!" und Andresen: „Die Schreibung richte sich nach der geschichtlich wahrnehmbaren Entwickelung des nhd. Lautsystems." Allein eine Einigung konnte nicht erzielt werden, da die Gelehrten über die Grundsätze selbst nicht oder nur wenig einig waren, „sich dabei auf einen so radikalen Standpunkt stellten und ein so weitgehendes Verlangen nach Umwandlung der Orthographie äußerten, wie es nur aus einer völligen Verkennung der Entwickelungsgeschichte des nhd. erklärt werden kann."*) Man wollte nicht nur alle überflüssigen Zeichen beseitigen, sondern auch nach Grimms Bestimmung die unorganischen Elemente — und zwar auch solche, die auf ganz gesetzmäßige Weise entstanden waren — ausscheiden. Man übersah also die Zeit der Entwickelung, welche zwischen dem mhd. und unserer jetzigen Schriftsprache liegt. Dieser Fehler wurde auch von Rudolf v. Raumer, der die Frage aufstellte: „Aus welchen Elementen hat sich unsere Sprache entwickelt?" klar erkannt und gegen ihn auf das entschiedenste das Recht des nhd. betont. Das „Schreibe, wie du sprichst" und das „Sprich, wie du schreibst!" vereinigte er in der Forderung: „Bringe Schrift und Aussprache in Übereinstimmung!" Ähnlich spricht sich Wilmanns in der zweiten umgearbeiteten Ausgabe des Kommentars zur preußischen Schulorthographie aus, wo er sagt: „Bezeichne jeden Laut, welchen man bei richtiger und deutlicher Aussprache hört, durch das ihm zukommende Zeichen!"

Sicher aber ist, daß weder das rein-phonetische, noch das etymologische, sondern allein das vermittelnde Prinzip, nach welchem die festgewordene, zur Einheit schon gelangte Schreibweise beibehalten und nur das Schwankende nach den Grundsätzen der historischen Grammatik geordnet und festgestellt werden soll, zur Geltung kommen mußte.

Auch nach dem Jahre 1880, in dem mit Hilfe des Reiches unsere Rechtschreibung geregelt wurde — Meister Hildebrand spricht

---

*) Karl v. Bahder, Die neuhochdeutsche Sprachforschung, ihre Ergebnisse und Ziele. Antrittsvorlesung.

von einer vollkommenen Verirrung —, haben sich die Gemüter betreffs der Orthographiefrage und -Reform noch nicht beruhigt.*) Die Abweichungen in den einzelnen deutschen Staaten sind zwar unerheblicher Art, und die Doppelformen ließen sich wohl vereinigen,**) aber wir haben bis jetzt nur eine neue Schulrechtschreibung. So lange die Regierung ihre Erlasse und ihre Organe nicht in der festgesetzten Schreibung herausgiebt und nicht ihren Einfluß benutzt, die gelesensten politischen Zeitungen und verbreitetsten Zeitschriften und Familienblätter, wie Gartenlaube, Vom Fels zum Meer rc. für die neue einheitliche Orthographie zu gewinnen — bekanntlich macht das Daheim eine rühmliche Ausnahme —, ist keine Aussicht vorhanden, zu einer allgemein anerkannten, nationalen Rechtschreibung zu gelangen.***)

Was nun den Unterricht in der Orthographie, dieses Lehrerkreuz, betrifft, so findet derselbe nach der Meinung der bewährtesten

---

*) Vergl. die Kernschen Reformbestrebungen! S. ferner: Kerkhoff, Die Mängel unserer Orthographie und die vereinfachte Rechtschreibung. Braunschweig und Leipzig, Hellmuth Wollermann. 1890. — W. Jütting, Einige Mängel der neuen Orthographie. Diesterwegs „Rhein. Blätter." Jahrg. 1886, Heft V. — Duden, Die Verschiedenheiten der amtlichen Regelbücher über Orthographie nebst Vorschlägen zur Vereinbarung über die streitigen Punkte. Nördlingen, Becksche Buchhandlung. 1886. — Auf Lehrer- und Delegiertenversammlungen steht die Orthographiefrage fast ständig auf der Tagesordnung. Wir erinnern an die Delegiertenversammlung des sächsischen Lehrervereins, welche am 29. Dez. 1890 in Leipzig tagte und wo der Antrag gestellt worden war: „Die Delegiertenversammlung wolle geeignete Schritte thun zur Herbeiführung einer gründlichen Orthographiereform," und an die Verhandlungen auf der letzten Versammlung des deutschen Lehrervereins. Vergl. ferner: Wilke, E., Die neuern Bestrebungen zur Verbesserung des Unterrichts in der deutschen Sprache. — Richard Bax, Vorschläge zur Reform der deutschen Orthographie nach den Grundsätzen der Phonetik. Leipzig, Friedrich Geißler (E. Trachbrodt). — Besser, Joh., Vorschläge zur Reform der Orthograpie. Braunschweig, Bruhn. 1888., u. v. a.

**) Vergl. den lesenswerten und klaren Artikel W. Jüttings in Diesterwegs „Rhein. Blättern", Jahrg. 1887, Heft V: „Die Doppelformen unserer heutigen Schulorthographie mit Vorschlägen zu ihrer Vereinfachung."

***) Über die Geschichte der Methode der Orthographie und Geschichte der Orthographie überhaupt vergl. Geistbeck, a. a. O. S. 165 ff. — Ostermann und Wegener, Lehrbuch der Pädagogik. Oldenburg, Schulze 1883. S. 133

Methodiker seine wesentlichste Förderung durch planmäßige Übung des Auges und Ohres und durch eine wohlgepflegte Aussprache.*) Vor allem ist aber das Auge der Lehrmeister der Orthographie, denn jedes Wort hat ein bestimmtes Gesicht, das sich dem Auge einprägen muß wie dasjenige eines uns bekannten Menschen. Es ist thöricht, wenn die Volksschulen die Rechtschreibung zur Vollendung bringen wollen, diese ist abhängig von der allmählichen, weit über die Schulzeit hinaus fortzusetzenden Erweiterung des Gedanken- und Sprachschatzes. Wenn der Schüler das richtig zu schreiben versteht, was er sich zum Ausdrucke seiner Gedanken an Sprache erworben hat, wenn er über den in dem Lesebuche zur Darstellung gelangten Wortschatz auch in orthographischer Hinsicht verfügt, so ist ein ganz schätzenswertes Ziel erreicht. Auch bezüglich des in Rede stehenden Unterrichtsgegenstandes kann dem Leben noch vielerlei überlassen werden, nur muß die Volksschule darauf ausgehen, dem Schüler Auge und Ohr zu schärfen und ihn fleißig anhalten, mit dem Auge jedes Wort, jede Äußerlichkeit des sprachlichen Darstellens aufmerksam zu betrachten und selbstthätig aufzufassen.

In den Unterklassen ist der Rechtschreibung die nachdrücklichste Pflege zuzuwenden; hier ist sie vollständig geordneter Anschauungsunterricht, der sich an die Fibel anschließt, die die Sprachgebilde ja schon des Lesens halber nicht in bunter, ungeordneter Folge, sondern in einheitlichen Gruppen vorführt.

In den Mittel- und Oberklassen erfolgt die orthographische Belehrung und Übung im Anschlusse an das Lesebuch, die Grammatik, die Schönschreibstunde und Stilübung. Überdies ist in jeder anderen Unterrichtsstunde das zu einem gegebenen oder gefundenen Begriff

---

und 134. — Linnig, Bilder zur Geschichte der deutschen Sprache. Paderborn, Schöningh. 1881. — Micheler, Die wichtigsten Grundsätze und Bestrebungen auf dem Gebiete der neuhochdeutschen Orthographie. (In den Blättern für das Bayerische Gymnasial- und Realschulwesen. 16. Bd.) — Wilmanns, W., Die Orthographie in den Schulen Deutschlands. — Jütting, W., Phonetische, etymologische und orthographische Essays über deutsche und fremde Wörter mit harten und weichen Verschlußlauten.

*) Geistbeck, a. a. O. S. 160 ff. Schmid, Pädagog. Handbuch, Bd. I. S. 311.

gehörende Wort dem Schüler durch Anschreiben an die Tafel auch sichtbar zu machen. Dasselbe gilt von allen Eigennamen und unentbehrlichen Fremdwörtern, weil sich dieselben in Form von Wortbildern fester einprägen, als in der nur gesprochenen und gehörten Lautform. Das denkende, über den Worten sinnende und ruhende Lesen, wie wir es oben forderten, die logische Zergliederung, alle die mündlichen und schriftlichen Übungen, insbesondere die auf den Inhalt des Wortes sich richtende Betrachtung fordern ein aufmerksames Anschauen der Worte und haben für die Schüler eine Förderung in der Kunst der Rechtschreibung zum unmittelbaren Gefolge. In der Grammatik wird die Laut-, Flexions-, Wortbildungs-, und Wortbedeutungslehre die orthographische Sicherheit erhöhen; denn es giebt mancherlei Sprachformen, deren Schreibung aus den Gesetzen der Abstammung, Wortbildung, Ableitung, Schärfung, Dehnung, Um- und Ablautung mit dem Verstande gefunden werden kann. Denn so sicher und vorwiegend die Aneignung der Rechtschreibung auf dem Wege der Anschauung und des Gedächtnisses auch ist, so kann dieselbe doch immerhin durch Regeln, die aus Beispielen zu entwickeln sind und möglichst durchgreifend sein müssen, wesentlich erleichtert werden, weil dann der Verstand vielfach ratgebend dem angebildeten Gefühle für die richtige Form zur Seite tritt. In der Schönschreibstunde erfährt die Orthographie dadurch eine Unterstützung, daß man als Übungsstoff für die erstere vorzugsweise in der Schreibung Schwierigkeiten darbietende oder ähnlich lautende Wörter, Bildungssilben, Konjugationsformen, z. B. Partizipien der Gegenwart, Imperative, die Formen des Imperfektums und des Präsens bei den starken Verben ꝛc. wählt.

Im übrigen gilt noch folgendes. Es sind nur richtig geschriebene Wortbilder dem Auge des Schülers vorzuführen, denn nicht durch Berichtigung des Falschen, sondern nur durch Gewöhnung an das Richtige und sorgfältige Verhütung der Fehler wird die Jugend in orthographischer Hinsicht fest. Aus gleichem Grunde lasse man die Schüler zur Abfassung selbständiger Arbeiten nur dann schreiten, nachdem die darin zur Verwendung gelangenden schwierigen und seltenen Wörter an der Tafel zur Anschauung gebracht oder doch wenigstens buchstabiert worden sind. Wichtige Förderungsmittel sind

das wort- oder satzweise Abschreiben, Vorbuchstabieren und Aufschreiben von vorher nach orthographischen Rücksichten besprochenen Sprachstücken. Dabei ist peinliche Genauigkeit eine vom Schüler selbst zu übende Kontrolle des Aufgeschriebenen nach dem Vorbilde im Lesebuche ein Haupterfordernis. „Wenn der Schüler zehn Lesestücke aus dem Kopfe fehlerfrei niederschreiben kann, so hat er für die Orthographie und Stilistik mehr gewonnen, als wenn er hundert Regeln hersagen kann, die ihm für die Praxis nicht das Mindeste nützen," sagt Kehr. Wenn wir auch dem letzten Satze nicht unbedingt beistimmen, so ist doch ohne Zweifel wahr, daß das fleißige Aufschreiben des Auswendiggelernten die Richtigschreibung außerordentlich fördert, weil die Schüler nicht nur vorher aufmerksamer das Wort und den Satz in seiner äußeren Erscheinung betrachten, sondern sich auch wiederholt lebhaft vorstellen müssen, um das, was sie im Gedächtnisse haben, formengetreu auf dem Papiere zu reproduzieren. Beim Buchstabieren aus dem Kopfe lasse man in den Mittel- und Oberklassen immer nur das angeben, worin Fehler gemacht werden können; das schärft ungemein das Urteil in orthographischen Dingen.

Nicht zur Aneignung, sondern zur Übung und Prüfung der Orthographie sind Diktierübungen mit der strengen Diktierpolizei Diesterwegs anzustellen.*) Die Stoffe sind möglichst aus einem Schulbuche zu entnehmen, damit dann die Schüler eigenhändig oder wechselseitig die Korrektur vornehmen können. Eine strenge Zucht

---

*) Schwochow, Methodik des Volksschulunterrichts. Berlin. Hoffmann. 1885. S. 126 und 127. — An Übungsstoffen empfehlen wir: Brümmer, Franz, Methodisch geordneter Übungsstoff für den Unterricht in der Rechtschreibung. Leipzig, Julius Klinkhardt. — Buth, L. und H. Reimer, Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung. Leipzig, Julius Klinkhardt. — Albert Kleinschmidt, Orthographische Diktierstoffe in Aufsatzform. Stufenmäßig geordnetes Material für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung. Leipzig, Brandstetter. — Schwierigkeiten der Orthographie in der Volksschule, vorgeführt in alphabetisch geordneten Wörterreihen. Schleswig, Bergas, 1890. — Engelien und Fechner, Übungsstoff zum Unterricht in der deutschen Rechtschreibung, methodisch geordnet. — Leineweber, Übungsstoff zur Befestigung in der deutschen Rechtschreibung. — Haack, O., Orthographisches Übungsbuch für den Schulgebrauch. 3 Aufl. — Ferner erinnern wir an die Schriften von Kellner, Kobmann und Lober, Kuhl, Schwenk, Stejskal, Wirth, Gelbe u. a.

muß dabei in der Klasse herrschen. Der Unachtsamkeit, Nachlässigkeit und Denkfaulheit wird am besten dadurch gesteuert, daß der Lehrer sich nicht eher mit der Arbeit begnügt, bevor nicht der letzte Fehler nach dem Buche berichtigt worden ist. Alle Diktierübungen aber, die keine Kontrolle vom Schüler selbst oder vom Lehrer erfahren, so namentlich die Diktate aus den verschiedensten Gebieten des Unterrichts, sind nicht nur nicht ersprießlich für den Betrieb der Orthographie, sondern im Gegenteil sogar schädlich. Noch schädlicher aber wirken diese Diktate, wenn das fehlerhaft Nachgeschriebene auswendig gelernt werden soll. Dadurch werden die Schüler genötigt, sich an den nun wiederholt anzuschauenden fehlerhaften Formen geradezu ihr Auge zu verbilden und ihren Sinn für das Richtige zu verwirren. Sätze, die sich ein Kind als Entwickelungsresultate einer Stunde zum Zwecke der Einprägung oder häuslichen Wiederholung aufschreiben soll, muß der Lehrer an der Tafel vor schreiben, in den Mittelklassen dann ab schreiben und in den Oberklassen nach erfolgter Anschauung aus dem Gedächtnisse, bez. als Diktat auf schreiben lassen.

Die Interpunktion wird am einfachsten dadurch gelehrt, daß man früh auf die Gliederung eines gedankenmäßig Gesprochenen, auf die Redepausen aufmerksam macht und so ein Gefühl für die Satzgliederung und die dadurch bedingte Satzzeichnung erweckt, daß man zeitweise die Zeichen mitlesen und sie auch bei allem Ab- und Aufgeschriebenen unerbittlich bis zum Apostroph herab, reproduzieren läßt. In den Oberklassen der Bürgerschulen nimmt dann die Grammatik mit ihrer Satzlehre, ihren Übungen in der Satzbildung und Satzzergliederung die Satzzeichenlehre mit in sich auf.

3. Stilübung.*)

Kein Tag ohne Linie!

Wenn die in allen Schichten und Ständen eines Volkes entwickelte Fähigkeit zur schriftlichen Gedankendarstellung als ein Grad-

*) Geistbeck, a. a. O. S. 174 ff. — Kleinschmidt, Der deutsche Aufsatz in der Volksschule. — Kleinschmidt, Deutsche Stilübungen. Ein Wegweiser zu einem methodischen und erfolgreichen Verfahren beim Stilunterrichte.

messer der errungenen Kultur gelten darf, so kann das deutsche Volk, das die genannte Fähigkeit, wenn auch in viele Grade geschieden, ohne Ausnahme jedem seiner Glieder zu verleihen bestrebt ist, sicherlich daraus einen viel gewichtigeren Grund zum Beweise seiner geistigen Überlegenheit anderen Nationen gegenüber herleiten, als z. B. Engländer und Holländer aus ihrem relativ größeren Verbrauch von Seife. Die deutsche Schule wird darum in der Ausbildung dieser Fähigkeit eine ihrer wichtigsten Aufgaben und in der gewonnenen Fertigkeit des schriftlichen Ausdruckes selbst die Blüte aller Sprachübung und Sprachbetrachtung und den Probierstein der gesamten Geistesentwickelung ihrer Schüler zu erblicken haben, wenn die in Rede stehende Kunst noch allgemeiner verbreitet, erhöht und mit Segen angewendet werden soll.

Der schon gewonnene Durchschnittsgrad im schriftlichen Gedankenausdrucke ist bei uns Deutschen unzweifelhaft im Vergleiche mit anderen Nationen hoch; dieser Umstand kommt jedoch mehr auf Rechnung des ausgebildeteren Schulwesens überhaupt, als auf die besonders gute Pflege des Stils. Wenn man die Mühe betrachtet,

Leipzig, Brandstetter. — Keller, K. G., Deutscher Antibarbarus. Beiträge zur Förderung des richtigen Gebrauchs der Muttersprache. 2. nach dem Tode des Verfassers von Gust. Hauff neu bearbeitete Aufl. Stuttgart, 1886. W. Kohlhammer. (Ist sehr empfehlenswert und kann ähnlichen Schriften von Lehmann, Andresen, Sanders, von Wolzogen, Brandstätter u. a. an die Seite gesetzt werden.) — Becker, K. F., Der deutsche Stil. Neu bearbeitet von Dr. Otto Lyon. — Engelien, Sammlung von Musteraufsätzen für die Mittelklassen höherer Knaben- und Mädchenschulen und die oberen Klassen gehobener Volksschulen. Berlin, Schultze. — Jütting, Muster und Aufgaben zu deutschen Aufsätzen für 8—15jähr. Schüler. — Kehr, Materialien zur Übung im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck für Volksschulen — Mezler, Planmäßig geordnete Musterbeispiele für alle Klassen der Volksschule. — Sommer, Praktische Aufsatzschule für Elementarschüler. 2 Teile. — Krieger, F., Der Aufsatzunterricht. Theoretisch-prakt. Anweisung zu einem methodischen Verfahren beim Stilunterricht. 2. Aufl. München. — Dorenwell und Henckel, Muster und Aufgaben zu deutschen Aufsätzen in Volks- und Bürgerschulen. Hannover, Meyer. — Heinemann, Materialien für die Stilübungen in Volksschulen. 2 Teile. — Vergl. ferner die neuesten Schriften und die vor kurzem herausgekommenen neuen Auflagen älterer Bücher von Fritsche, Geyer, Gossel, Heinze, Hentschel, Kahnmeyer und Schultze, Kramer, Krumbach, Menge, Ortner, Otto, Pollinger, Steinbrück, Tschache u. a.

welche die deutsche Schule immer darauf verwendete, und sich das Meer von schwarzer und den See von roter Tinte vorstellt, die zu diesem Zwecke durch die Federn geflossen sind und noch fließen, so müßte der Erfolg ein noch größerer sein. Diese Mangelhaftigkeit der Resultate ist zum großen Teile in der Verkennung wichtiger Grundsätze begründet, zu deren Darlegung wir jetzt gelangen.

Zunächst hat man meist verkannt, daß die Fertigkeit im schriftlichen Gedankenausdrucke nur als Blüte und Frucht der anderen, von uns schon dargelegten sprachlichen Übungen und des gesamten Schulunterrichts erscheinen kann. Man hat die deutschen Stilübungen vielfach isoliert und ernten wollen, wo man nicht gesäet hatte, obgleich schon Diesterweg den Lehrern den rechten Weg wies, indem er sagte: „Sollen die Aufsatzübungen nicht isoliert dastehen, so müssen sie vor allem vorbereitet oder begründet werden. Dies geschieht durch die Gewöhnung der Schüler an vollkommen (nicht halb oder zum Teil) richtiges und geläufiges Sprechen vom ersten Tage des Schulbesuches an durch alle Unterrichtsgegenstände hindurch, durch Fertigkeit der mündlichen Rede, wie sie durch freies Erzählen, Auswendiglernen und Rezitieren gewonnen wird, endlich durch Aneignung positiver Kenntnisse und eines Reichtums von Gedanken. Sind jene zwei Voraussetzungen wirklich vorhanden, und fehlt es nicht an diesen Vorbereitungen, dann und nur dann ist der Grund gelegt zu den eigentlichen Aufsatzübungen."*) Alle diese vorbereitenden und der Stilübung zur Seite gehenden Übungen, die Diesterweg in jener Stelle des Wegweisers andeutet, sind schon von uns eingehend besprochen worden; sie sind es, von denen der größte Teil des Erfolges abhängt. Wenn man, wie wir forderten, bei allem Unterrichte zugleich auf Bildung der Sprache, auf Entwickelung des Geistes und Weckung und Darreichung kindesgemäßer Gedanken ausgeht, in den ersten Schuljahren mit allem Fleiße die technischen Schwierigkeiten des Schön- und Rechtschreibens zu überwinden strebt, tüchtig in wohlgesetzten, vollständigen Sätzen antworten, häufig Ab- und Aufschreiben, Memorieren, Erzählen und Deklamieren läßt, bei der Behandlung des Lesebuches das Gefühl für Wohllaut und Ebenmaß

*) Vergl. auch Sommert, a. a. O. S. 67.

einer Darstellung, für sichere Bildung und Verwendung der einzelnen Wort- und Satzformen, für richtige Gedankenfolge und passende Verbindung der einzelnen Glieder mit dem Ganzen, mit Otto zu reden, das „Stilgefühl" als eine höhere Stufe des Sprachgefühls erzeugt und durch zweckgemäßen Betrieb der Grammatik das grammatische Gewissen schärft, so werden die Schwierigkeiten in der schriftlichen Darstellung bei den meisten Schülern gehoben sein. Je mehr man die Schüler zu Worte kommen läßt, je größer die Gedankensumme ist, die ihnen durch sämtlichen Unterricht zugeführt wird, desto schneller werden sie auch schriftlich die Sprache beherrschen lernen.

Die Stilübungen sind daher vorzugsweise an das Lesebuch*) und an die realen Unterrichtsfächer anzuschließen. Besonders muß das Lesebuch die Muster für die Form und die Quellen für den Stoff darbieten; an ihm muß dem Schüler erst jene Technik im Gebrauche der Muttersprache geläufig gemacht werden, ohne deren Besitz zur selbständigen Aufzeichnung von Gedankenreihen nicht geschritten werden kann. Die Fülle von schriftlichen Übungen aber, die sich z. B. an das Lesebuch anschließen lassen, wollen wir kurz andeuten: Umänderungen der Personal-, Zeit-, Zahl- und Aussageverhältnisse, Beantwortung der Fragen, in die ein Lesestück zuvor zerlegt worden ist, einfaches Nacherzählen, Umbildung, Erweiterung, Zusammenfassung, Dramatisierung des Inhalts, Charakterisierung der Personen, Anwendung von Fabellehren auf Vorgänge des Menschenlebens, Begründung aufgefundener Wahrheiten, Aufsuchen und Aufstellung der Kernpunkte der Vergleichung bei Parabeln, Deutungen von Sprichwörtern, Erläuterungen von Redensarten, Auszüge aus längeren Lesestücken u. a. m. Ferner haben die grammatischen Übungen, die sich auf die Befestigung der Formenlehre und der Syntax beziehen, als Stilübungen zu gelten. Namentlich muß durch die Übungen in der Satzbildung der Stil wesentlichen Anbau und die Technik in der schriftlichen Behandlung der Sprache Förderung erhalten. Außerdem haben die realen

---

*) Münch, Der deutsche Sprachunterricht in der Volksschule, eine Anleitung für angehende Lehrer und Lehrerinnen. Köln, 1885. S. 144.

Unterrichtsstoffe vielfache Veranlassung zu schriftlichen Darstellungen darzubieten. So gewährt die Geschichte Stoff zu Nacherzählungen, die Naturgeschichte und Geographie zu Beschreibungen, die Naturlehre zu kleinen Abhandlungen. Die logischen Schemata, die Dispositionen und Gliederungen sind vorher vom Lehrer mit Hilfe der Schüler zu entwickeln und festzustellen, ja, in den meisten Fällen muß der Aufsatz durch mündliche Besprechung und Darstellung schon seine bestimmte Gestalt gewonnen haben, bevor zur Aufsetzung desselben geschritten wird.

Nur die Übung macht den Meister. Es genügt nicht, wenn man nur wöchentlich oder noch seltener einen „Aufsatz" anfertigen läßt. Jeden Tag muß geschrieben werden; in jeder Stunde ist am Schlusse die Forderung zu stellen, einige Fragen, die sich auf den Hauptinhalt des besprochenen Lehrstoffes beziehen, zuvor mündlich und nach Feststellung der Orthographie und Darstellungsform schriftlich zu beantworten. Das ist nicht nur eine vorzügliche Wiederholung, sondern auch eine Veranlassung zur aufmerksameren und bewußteren Auffassung des Vorgetragenen, Entwickelten, Erkannten, Gelernten.

Daraus aber, daß den Schülern erfahrungsmäßig gerade die an die realen, sinnlichen Unterrichtsstoffe sich lehnenden schriftlichen Darstellungen am besten gelingen, geht hervor, daß Interesse an der Sache, der Besitz von Gedanken von seiten der Schüler, die enge Verknüpfung mit dem gesamten Unterrichte, mit einem Worte, der gute, kindesnaturgemäße, von Abstraktionen möglichst freie Stoff, der sich die passendsten Kleider selber schafft, die ersten Bedingungen eines erfolgreichen Betriebes der Stilübungen sind. Wenn sie aber losgelöst sind vom ganzen Schulleben und nur auf die Abrichtung für die Bedürfnisse des gewerblichen Lebens ausgehen, mithin sich vorzugsweise mit den verschiedenen Formen und Formularen beischäftigen, in denen sich der geschäftliche Stil bewegt, da sind sie einer Einseitigkeit verfallen, die dem Schüler die leichte schriftliche Handhabung seiner Sprache nicht gewährt und seine Schriftsprache in Fesseln schlägt.

Wenn wir den Schülern Gedanken mit hinausgeben ins Leben, ferner einen guten Vorrat an Sprache, eine möglichst große Ge-

wandtheit im Gebrauche derselben und vor allem auch die Fähigkeit, eigene Gedanken in sich zu erzeugen, so werden sie sich im Leben gewiß nicht in Verlegenheit sehen, sobald sie in die Lage kommen, Waren zu bestellen oder anzubieten, Glückwünsche, Danksagungen, Bitten, Einladungen u. dergl. schriftlich auszusprechen. Die äußeren Formen des Herkommens aber mögen, soweit deren Kenntnis notwendig oder wünschenswert ist, im Schönschreibeunterrichte mitgeteilt werden. Dieser letztere Unterrichtsgegenstand darf überhaupt in den oberen Klassen nicht mehr ein bloßes Nachmalen von Buchstaben und Vorschriften sein, sondern muß allmählich planmäßig in den Dienst der Sprachmitteilung, Sprachübung und insbesondere auch in der schriftlichen, an gewisse Formen gebundenen Verkehrs- und Geschäftssprache treten.

Die schriftlichen Arbeiten können auf allen Stufen der Volksschule nur Nachbildungen sein; von der Forderung ganz freier Arbeiten, bei denen der Schüler Stoff und Form zu erfinden hat, ist gänzlich abzusehen. Immer sind die Gedanken erst zu entwickeln oder nach dem Unterrichte vorauszusetzen. Lassen die Schüler etwas aus ihrer Seele, das von dem Lehrer nicht zuvor herausgelockt worden, sondern von selbst herausgequollen ist, in ihre Arbeiten mit einfließen, so ist das gewiß schön und der Beachtung wert, aber eine freie, selbsteigene Gedankenerzeugung kann der Lehrer nicht fordern, wenigstens nicht von allen Schülern der Klasse. Nur den Befähigsten ist das höchstens zuzumuten. Weg daher mit den moralisierenden und philosophierenden Themen, bei denen die Jugend doch nicht auf Grund eigener Beobachtung und Erfahrung selbständige Gedanken erzeugen kann, mit Themen, die man mit Recht Marterzangen des Geistes genannt hat, die notwendigerweise dem Kinde Seelenqualen bereiten, zur Frühreifheit, Gefühlsheuchelei, Altklugheit und zum Betrug führen und das ganze Personal des Elternhauses zur Mitleidenschaft herbeiziehen müssen, die oft nur gegeben werden, um bei Prüfungen das Publikum über die wahre Leistungsfähigkeit der Schule hinwegzutäuschen und das Staunen Kurzsichtiger zu erregen! Da soll sich die Jugend darüber aussprechen, daß „der Friedhof ein ernster Prediger“ sei, und doch liegen ihr die Gedanken des Sterbens noch ganz und gar fern; nichts dünkt uns thörichter als

die Jugend vom Ernste des Lebens sprechen zu lassen. Da soll sie ihre „Gedanken beim Aufgange der Sonne“*) schildern, und doch haben die meisten Kinder noch keinem von einem Berge aus beigewohnt oder doch wenigstens dabei nichts weiter gedacht als ein „Ach!“ Da soll der Schüler die „Neujahrsgedanken eines Nachtwächters“ angeben und doch ist ihm das ganz gleichgiltig, was jener denkt. Der Beispiele wären hiernach viele und viel drastischere anzuführen. Ganz anders liegt die Sache, wenn man die Jugend auffordert, etwas Selbstempfundenes, Selbstgedachtes nach eigener Wahl niederzuschreiben; in solchem Falle sind die Gedanken vorhanden, und es handelt sich nur darum, das passendste Kleid für dieselben zu finden. Das gelingt aber der Jugend ungleich leichter als die Auffindung der Gedanken selbst.

So lange es Lehrer und Schüler giebt, so lange wird es auch Korrekturen geben. Es thut uns leid, kein Mittel vorschlagen zu können, das ihre gänzliche Beseitigung unbedenklich zuließe. Wohl aber sollte und könnte sich der Lehrer die Last dieses Kreuzes erleichtern. Wenn er die schriftlichen Arbeiten mit den Schülern gut vorbereitet und leicht sein läßt, wenn er auf einfachen Satzbau dringt, der den kindlichen Gedanken sich am fügsamsten anschmiegt, wenn er die Schüler selbst zur Korrektur herbeizieht und stets mehr auf das Verhüten als auf das Berichtigen der Fehler bedacht ist, so wird manches Qualvolle bei der Korrektur von selbst wegfallen.**) In den Mittelklassen ist es wünschenswert, einen Teil der Aufsätze

*) Vergl. Otto Lyons Zeitschrift 2c. Jahrg. IV, Heft 3: Schöne gegen Waetzoldt und umgekehrt. — Schmid, Encyklopädie 2c. 1. Bd. S. 282 ff. — Apelt, Der deutsche Aufsatz in der Prima des Gymnasiums. Leipzig. Teubner, 1883. S. 31—36. Vergl. Dr. Th. Vogel, Geh. Schulrat, Wie erzielen wir bessere Aufsätze in den Oberklassen? (Lyons Zeitschr. 5. Jahrg., Heft 5.) — Th. Schäffer, Stil und Stilübungen. Ebenda. Heft 6.

**) Nötel, Die Korrektur der Aufsätze. (Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 28. Jahrg., Berlin, 1874). — Bauer, Die Korrektur der schriftlichen Aufsätze aus dem Deutschen in den zwei untersten Gymnasialklassen. (Zeitschrift für österr. Gymnasien, 32. Jahrg.) — Menzel, Über das Verfahren bei Rückgabe der schriftlichen Arbeiten. (Verhandlungen der Direktoren-Konf. 10. Bd.) — Guden, Der deutsche Aufsatz in der Volksschule. (Kehrs „Päd. Blätter“, Bd. 8.)

in der Schule selbst unter Leitung des Lehrers anfertigen zu lassen. Sehr treffend ist das Bild Kehrs, der den Aufsatz als ein Gebäude betrachtet wissen will, bei dem der Lehrer als Baumeister den Riß entwirft und angiebt, wie und woher das Material herbeigeschafft werden soll, bei dem der Lehrer als Bauführer so lange auf dem Bauplatze thätig bleibt, bis das Werk den Meister lobt.

Die Furcht vor der Korrektur ist nicht selten die Ursache eines Mangels an Übungen. Ein Mangel an Übung ist aber sicherlich noch beklagenswerter als eine mangelhafte Korrektur, ja, wir sind der Meinung, daß man bei manchen schriftlichen Arbeiten mit dem Vorlesen, einer flüchtigen Durchsicht oder einer wechselseitigen Korrektur sich begnügen könnte, um nur eine recht häufige, womöglich tägliche Übung zu ermöglichen. Dann muß aber die Schiefertafel, die Gutzkow als eine der wichtigsten Erfindungen Pestalozzis preist, wieder zu Ehren kommen; denn heutzutage ist das Papier für die Schriftstellerei der Schüler zu teuer. Wo ist aber nur die Schiefertafel hin? Man findet sie ja kaum noch in den Elementarklassen mancher Bürgerschulen! Durch die Prüfungen, die immer mehr zu Ausstellungen, Schaustellungen, Konzerten und zur öffentlichen Parade werden, ist sie vertrieben worden. Man hat nach und nach verkannt, daß die Hauptsache die Übung ist, nicht aber das vom Schüler Geleistete. Um mit einer Scheinleistung zu prunken, zeichnet der Schüler ein Vierteljahr lang an einer Zeichnung mit dem Lehrer gemeinsam, um ein schönes Aufsatzbuch mit langen Arbeiten zu haben, werden nur wöchentlich oder gar monatlich mit zu weit gehender Hilfe von seiten des Lehrers und der Eltern Aufsätze gearbeitet. Schon die Rücksicht auf den Geldbeutel der Eltern verbietet häufige Übungen, wenn alles Geschriebene in Bücher kommen soll, als dürfe es für die Nachwelt nicht verloren gehen. Wie leicht ist dagegen die Übung, wie groß der Gewinn an Zeit, Mühe und Geld, wie bequem die Korrektur bei dem Gebrauche der Schiefertafel! Schiefertafel heraus! Schreibt auf, was wir soeben gelernt, erkannt, erzählt oder entwickelt haben! Stellt die Hauptsätze der jetzigen Stunde zusammen! Beschreibt hier diesen Naturkörper, den ich euch vorzeige! Bildet Sätze von dieser Form! Leset vor! Vergleicht mit dem Buche! Korrigiert wechselseitig! Buchstabiert! 2c. 2c. Solche Übungen müssen täglich

erfolgen und auch noch in den Oberklassen. Ist einmal ein Fehler stehen geblieben, so ist das auch kein Unglück, zumal da der Schwamm bald unerbittlich mit dem Ganzen auch ihn vernichtet, ihn schnell dem Auge des Schülers wieder entrückt, um einer neuen Übung Platz zu machen. Damit wollen wir aber keineswegs die Übungen mit der Feder bei Seite schieben. Nein, man soll nur das eine thun und das andere nicht lassen, soll nur von Zeit zu Zeit das Beste und Gelungenste von der Schiefertafel in ein Heft eintragen lassen, soll nicht glauben, das der Gewinn an schriftlicher Sprachfertigkeit im geraden Verhältnisse zum Verbrauche von roter Tinte steht. Nicht auf negativem, auf positivem Wege, durch tausendfaches Üben im Nachbilden, durch den naturgemäßen Betrieb des gesamten Unterrichts in der Muttersprache und durch ein wertvolles Lesebuch insbesondere wird die Jugend zur korrekten schriftlichen Gedankendarstellung befähigt. —

Schluß.

Zum Schlusse müssen wir nun noch in aller Kürze einige Forderungen aussprechen, von deren Erfüllung die Erreichung der von uns aufgestellten praktischen und idealen Ziele des Unterrichts in der Muttersprache wesentlich abhängt.

Zunächst ist dem deutschen Sprachunterrichte ein volleres Maß an Zeit zuzuweisen, und zwar gebührt ihm nach unserer Meinung durchweg wenigstens ein Drittel der gesamten Unterrichtsstunden. Jeder andere Unterricht verträgt eine Beschränkung leichter als der muttersprachliche, keiner rächt sich bei mangelhaftem Betriebe so empfindlich an der Gesamtbildung als er. Er öffnet der Jugend den Zugang zu den anderen Wissensgebieten, er verleiht ihr die Lust, die Fähigkeit und die Mittel zu der so wünschenswerten Fortbildung, er erzeugt eine formale und nationale Bildung wie kein anderer Lehrgegenstand. Jemehr die Schule der Gegenwart ihre Aufgabe in einer kräftigen Anregung des Fortbildungstriebes erkennt, desto weniger wird sie auf eine Darreichung von möglichst verschiedenen Wissensstoffen auszugehen haben, desto mehr wird sie den Unterricht im Deutschen als den wirksamsten Bildungshebel benutzen können.

Wir verkennen beispielsweise den Wert der realen Lehrgegenstände für unsere heutige Kulturbewegung durchaus nicht, müssen uns aber doch gegen diejenigen erklären, die in einer erdrückenden Fülle und in einem verwirrenden Durcheinander realen Lehrstoff an die Jugend heranbringen, ohne dieselbe durch sprachliche Schulung zur verständnisvollen Aufnahme desselben genügend zu befähigen, die ihre Schüler mit dem nötigen Wissensstoffe für ihr ganzes Leben ausstatten möchten und darob versäumen, ihnen eine geistige Beweglichkeit und jene Strebsamkeit anzubilden, die durch selbstsuchendes Erfassen stetig lernen und niemals aus der Schule gehen will.

Soll ein sicherer Erfolg des Unterrichts in der Muttersprache nicht in Frage gestellt werden, so darf man in die Volksschule auch keinen fremdsprachlichen Unterricht einführen. Die gesamte Aufgabe der deutschen Volksschule verbietet das. Allen übrigen Unterrichtsfächern wird dadurch wertvolle Zeit und Kraft entzogen. Man muß sich zufrieden geben, wenn die Kinder des Volkes ihre Muttersprache recht gründlich verstehen und gewandt und sicher, sowohl mündlich als auch schriftlich, zu gebrauchen wissen. Leider hat man aus Modesucht, aus falscher Rücksicht auf das unvernünftig darauf los fordernde Publikum und aus der irrigen Meinung heraus, daß mit Aufnahme einer fremden Sprache in die Volksschule dieselbe sofort den Charakter einer höheren Schule erhalte und die Bildung ihrer Schüler notwendigerweise steigern müsse, in vielen Volksschulen der großen und mittleren Städte die Lehrpläne mit „Französich" und wohl auch mit „Englisch" aufgeputzt. Gleichwohl lehrt die Erfahrung, daß von allen denen, die sich rühmen dürfen, Unterricht im Französischen oder Englischen gehabt zu haben, nicht ein Prozent nach England oder Frankreich kommt oder Beziehungen mit jenen Ländern anknüpft. Und wenn einer einmal in seinem Leben mit Gliedern jener Nationen in nähere Berührung tritt, so wird er in der Regel die niederschlagende Erfahrung machen, daß seine angelernten Brocken nirgends ausreichen, daß ihm diese Sprachen trotz mehrjährigen Schulunterrichts fremd geblieben sind, daß er eigentlich so gut wie nichts davon gelernt hat. Eine fremde Sprache aber ihrer Litteratur wegen in Volksschulen zu lehren, das ist so lange, als nicht die eigene Sprache und Litteratur gehörig gekannt ist und gewürdigt

wird, eine Versündigung an der eigenen Volksnatur, die sich rächen wird und rächen muß. Wir verkennen durchaus nicht den formalbildenden Einfluß, der auf jeden bei der Erlernung einer fremden Sprache ausgeübt wird, wir wissen auch, daß eine gerechte Beurteilung fremder Nationen nur dann vollständig möglich ist, wenn man ihre Sprachen kennt, aber so lange als noch viele herrliche Bildungselemente der Muttersprache brach liegen und für die Volksbildung nutzlos bleiben, so lange ein Volk noch genug zu thun hat, um sich selbst besser kennen und verstehen zu lernen, so lange sollte auch die Volksschule die Zumutung, sich mit fremder Sprache und Litteratur zu beschäftigen, von sich abweisen. Fremde Sprachen soll erlernen, wer sie für Berufs-, Verkehrs- oder höhere Bildungszwecke, für Studien u. dergl. unbedingt nötig hat. Mit Erfolg werden sie immer nur diejenigen lernen, die ihrer Muttersprache vollständig mächtig sind, die sich gewöhnt haben, mit unermüdlichem Fleiße und mit Ausdauer zu lernen, die einen hohen Grad von Fähigkeiten besitzen und zwar insbesondere Sprachtalent, und die eine gewisse Reife des Geistes erlangt haben. Diese letztere stellt sich aber in der Regel erst bei dem Austritte aus der Volksschule ein. Alle diese Bedingungen zu einer gedeihlichen Erlernung einer fremden Sprache finden sich bei dem Volksschüler nicht vor. Auch Comenius, der doch sehr auf die Aneignung fremder Sprachen drang, sagt: „Die Muttersprache beansprucht die ganze Kindheit und einen Teil des Jünglingsalters.“

Möchte doch das falsche Bildungsideal, das im deutschen Volke vielfach zu seinem eigenen Schaden lebt, dem wahren Platz machen! Möchten wir nie vergessen, daß wir durch Geringschätzung des Heimischen und Vaterländischen und durch das maßlose Bewundern des Fremden, insbesondere aber durch das unnatürliche und zwecklose Verehren der fremden Sprachen auf Kosten unserer Muttersprache, die Hochachtung anderer Nationen verscherzten und namentlich bei den Franzosen jene grenzenlose Eitelkeit und Anmaßung mit großzogen, die uns auf den Kampfplatz nötigten! Darum möge die deutsche Volksschule recht sehr beherzigen, was schon Vater Jahn und Schleiermacher in ihrer entschiedenen, fast schroffen Weise aussprachen! „Jede Schule, wo eine fremde lebendige Sprache schulplanig gelehrt wird und als wichtiges Bildungsmittel gilt, legt dem

Volkstume einen Hinterhalt zum Überfalle für den Feind. Durch das schulmäßige Erlernen fremder Sprachen will man in der Jugendbildung den Grund legen, daß die künftigen Deutschen mir nichts dir nichts zum Feind des deutschen Namens übergehen können. — Ein Zugleichlernen mehrerer Sprachen in früher Jugend, ehe noch die Muttersprache der Mutterpflicht und Mutterpflege Genüge gethan, ist eine Folterzucht, worunter die Sprachkraft gemartert wird. Mehr- oder gar Vielsprecherei in der Kindheit und Jugend ist Blenden der Anschauung, Notzucht des Gedächtnisses und Entmannen des Sprachvermögens." (Ludwig Jahn. Werke zum deutschen Volkstum. 1833.)

„Die allgemeineren Prinzipien, daß die Erziehung Nationalsache sei, und daß alle höhere und besondere Bildung sich nur aus der allgemeinen emporheben dürfe, verbieten in dieser Periode schon etwas zu bringen, was nicht in den Cyklus der National-Elementarbildung gehört, also nichts, was auf höhere oder speziellere abzweckt. Nur keine Duplizität, schon aus dem obigen Prinzip, auch der Unnatur und des Erfolges wegen! Eine Sprache wird zurückstehen, und da das Verfahren von der Vorliebe für eine fremde Sprache ausgeht, so steht die Muttersprache zurück. Fremder Accent, Mangel an Geläufigkeit, vielleicht gar nicht mehr ursprüngliches Denken darin stellen sich ein, letzteres ist Nationalverrat. Das ganze Wissen des Kindes muß dadurch oberflächlich werden, weil es kein festes System von Begriffen bekommt." (Schleiermacher, Erziehungslehre.)

Ein gedeihlicher Betrieb des Unterrichts in der Muttersprache hängt endlich sehr wesentlich von dem Grade der Lehrerbildung ab. Professor Hildebrand hat unzweifelhaft recht, wenn er sagt: „Kein Lehrer dürfte mit deutschem Unterrichte betraut werden, der nicht das Neuhochdeutsche mit geschichtlichem Blicke ansehen kann." Die wissenschaftliche Bildung, die man jetzt dringender denn je von allen deutschen Volksschullehrern verlangt, muß ihren Schwerpunkt in denjenigen Wissensgebieten haben, die auf dem Boden unseres Volkstums erwachsen. In der gründlichen Kenntnis der Muttersprache und ihrer Litteratur, der Natur des Vaterlandes und der Geschichte des Volkes, insbesondere auch der Entwickelungsgeschichte seiner Kultur, muß die wissenschaftliche Tüchtigkeit des deutschen Volksschullehrers wurzeln. Bietet man ihm auf seiner Bildungsanstalt auch Gelegen-

heit, außer einer alten noch eine neue Sprache zu erlernen, um selbständiger und besser ein anderes Volkstum nnd Kulturleben verstehen und mit dem deutschen vergleichen zu können, so wird er auch mit vollberechtigtem Selbstgefühle, als gründlicher Kenner des Deutschtums, sich ruhig in die Reihe derer stellen können, die ihm heute noch, auf ihre „klassische" Bildung pochend, die Vollgewichtigkeit seiner Bildung absprechen.

Deutsche Lehrer! Unerwartet hat sich nach dem großen Kriege das deutsche Volk geeint und wiedergefunden; frisches nationales Blut durchströmt alle seine Adern, neues nationales Leben schwellt alle seine Glieder. Das aus sich selbst hinausgewiesene Deutschtum kehrte zurück, verjüngt will es neue und schönere Blüten und Früchte treiben, im eigenen Boden festwurzeln, aus eigenen Quellen Nahrung saugen. Durch äußere Anlässe hat sich das deutsche Volk zu einer starken und mächtigen Nation zusammengeschlossen; jetzt ist es an uns, die Jugend noch mehr mit nationalen Gesinnungen zu erfüllen, damit auch ein inneres nationales Leben alle Glieder des Reiches ganz durchdringe. Zur Pflege nationaler Bildung und Gesinnung hat aber die Volksschule keinen herrlicheren Stoff als unsere traute, wonnesame Muttersprache. Laßt uns mit allem Eifer dafür sorgen, daß unsere Jugend sie achte und liebe, sie gründlich verstehe und würdig gebrauche! Laßt uns die deutsche Jugend in, an und mit der Muttersprache, die in jedem Worte nationalen Geist aushaucht, tüchtig national durchbilden!

Im gleichen Verlage ist erschienen und durch jede Buchhandlung zu beziehen:

Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule

und

von deutscher Bildung und Erziehung überhaupt, mit einem Anhange über die Fremdwörter und einem neuen Anhange über das Altdeutsche in der Schule.

Von

Dr. R. Hildebrand,

Professor in Leipzig.

4. nachgebesserte, wenig vermehrte Auflage. Preis brosch. 3 Mk., eleg. gebunden 3 Mk. 60 Pf.

Der durch seine Mitarbeiterschaft am Grimmschen Wörterbuche berühmt gewordene Verfasser bietet im vorliegenden Buche eine große Anzahl sehr geeigneter Beispiele und Belege zur Belebung des deutschen Unterrichts. Er weist darin auf die schönen und tiefen Lebensbilder, von denen unsere Sprache voll ist, und wirkt auf ein gehobenes deutsches Ehr- und Selbstgefühl auch in Bezug auf die Sprache in weiteren Kreisen hin, indem er insbesondere gegen den Fremdwörtermißbrauch in geistvoller Weise auftritt. Der treibende Gedanke des Ganzen ist der dringende Hinweis auf die Notwendigkeit der Selbstthätigkeit des Schülers beim Unterricht, der Erweckung seines Interesses.

Das Buch birgt eine Menge von Anregungen für den denkenden Leser und ist von einer hohen und reinen Begeisterung für die nationale Hebung unseres Volkes durchweht.

Als Ergänzung zu obigem erschien ferner:

Die Muttersprache im Elementarunterricht.

Grundzüge für die Vermittelung des Sprachgehaltes im **ersten** Schuljahr.

Von

Ernst Linde,

Lehrer in Friemar bei Gotha.

Preis broschiert 1 Mk.

Über dieses Werkchen schreibt die Bayerische Lehrerzeitung in No. 15 v. J. 1891:

Wer Hildebrands Werk „Vom deutschen Sprachunterricht und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt" kennt, wer weiß, wie uns Hildebrand, ganz entgegen dem bloßen Fachmann, stets vom Unscheinbaren, Naheliegenden hinauf zu den letzten und höchsten Menschheitsfragen führt, was schon aus dem Titel seines Buches in höchst charakteristischer Weise hervorgeht, dem brauchen wir nur zu sagen, daß das Buch Lindes ganz Hildebrands Geist und, sagen wir es getrost, auch seine Größe atmet, und es muß in ihm ein Stolz aufsteigen, daß so etwas ein deutscher Volksschullehrer geschrieben hat. Der Verfasser stellt die Behauptung auf und beweist sie auch, daß der Sprachunterricht der Mittelpunkt des Unterrichts in der Elementarklasse sein muß und — märchenhaft und wunderbar! höre ich den verehrlichen Leser sagen — stemmt sich gleichzeitig vier Mann breit gegen den alten Schlendrian Verbalismus und drückt auf ihn, daß ihm alle Nähte platzen. Wie läßt sich das vereinigen? Ausgehend von der Thatsache, daß der Seelengehalt, so weit er sich greifen und begreifen läßt, in der Sprache liegt, stellt L. die Forderung auf, das Kind bei jedem neu auftretenden Wort gleichsam in den Zustand zu versetzen, aus dem heraus das betreffende Wort ursprünglich geworden ist, so daß von jedem Menschenkinde die Sprache immer wieder aufs neue geschaffen wird. Und die weitere, damit eng verknüpfte, stellt er: den Übergang von der Haus- zur Schulsprache zu vermitteln, beide zu vermählen. Lindes Buch ist aber nicht bloß eine Anleitung, die Sprache im Kinde lebendig zu machen, was ja schon hoch genug zu schätzen wäre, es ist ein Programm, ein Kursus wahrer, gesunder Pädagogik und zugleich ein Prüfstein dafür, ob einer das Zeug zu einem echten Lehrer in sich trägt. — Dem Buch ist ein Brief Hildebrands an den Verleger beigegeben, in dem es u. a. heißt: „Ich bin oft wie betroffen gewesen von der Wahrheit, Kraft und Schönheit, mit der L. Gedanken vorträgt, die durchaus in mein eigenes Denken einschlagen und doch aus eigenster Quelle geschöpft sind." Damit hat Herr Linde den pädagogischen Doktorhut erhalten.

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

[illegible]

Vögl

Weber, Hugo

Die Pflege nationaler Bildung durch den Unterricht in der Muttersprache
Zugl. e. Darst. d. Grundsätze u. d. Einrichtung d. Unterrichts

Leipzig 1891